

**Министерство здравоохранения Российской Федерации**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего образования**  
**«Курский государственный медицинский университет»**

На правах рукописи

**МИРАКЯН Карина Феликсовна**

**СПЕЦИФИКА СТАТУСНО–РОЛЕВОЙ СТРУКТУРЫ**  
**МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**  
**С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ГИПЕРАКТИВНОСТИ**

Специальность: 19.00.05 – социальная психология

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Научный руководитель  
доктор психологических наук,  
доцент  
**Запесоцкая Ирина Владимировна**

Курск 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

СОДЕРЖАНИЕ _____	2
ВВЕДЕНИЕ _____	4
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СПЕЦИФИКИ СТАТУСНО-РОЛЕВОЙ СТРУКТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ГИПЕРАКТИВНОСТИ</b> _____	<b>17</b>
1.1. Категориальный и понятийно–феноменологический анализ межличностных отношений в онтогенетическом аспекте _____	17
1.2. Классификационно–феноменологический анализ проявлений гиперактивности как условие реализации межличностных отношений в подростковом возрасте _____	61
1.3. Специфика статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности _____	86
1.4. Интерпретация и выводы по 1 главе _____	94
<b>ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ СТАТУСНО-РОЛЕВОЙ СТРУКТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ГИПЕРАКТИВНОСТИ</b> _____	<b>98</b>
2.1. Организация и методы исследования специфики статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности _____	98
2.2. Эмпирическое исследование социально–психологического статуса младших подростков с проявлениями гиперактивности в группе сверстников _____	110
2.3. Эмпирическое исследование статусно–ролевой структуры детско–родительских отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности _____	115
2.4. Эмпирическое исследование поведенческих характеристик младших подростков с проявлениями гиперактивности _____	122
2.5. Эмпирическое исследование регуляции межличностных отношений и поведения на произвольном и непроизвольном уровнях у младших подростков с проявлениями гиперактивности _____	128

2.6. Эмпирическое исследование индивидуально–типологических особенностей младших подростков с проявлениями гиперактивности _____	137
2.7. Интерпретация и выводы по 2 главе _____	142
ГЛАВА 3. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ГИПЕРАКТИВНОСТИ _____	154
3.1. Организационные основания _____	154
3.2. Концептуально–методологические основания _____	162
3.3. Результаты апробации программы психологического сопровождения _____	176
3.4. Интерпретация и выводы по 3 главе _____	181
ЗАКЛЮЧЕНИЕ _____	182
ЛИТЕРАТУРА _____	187
ПРИЛОЖЕНИЯ _____	230
Приложение 1 _____	231
Приложение 2 _____	266

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Одной из фундаментальных проблем социальной психологии является проблема межличностных отношений. Вопрос формирования межличностных отношений в подростковом возрасте приобретает особую значимость в связи с ведущим типом деятельности на данном возрастном этапе (интимно–личностное общение со сверстниками). Несмотря на большое количество теоретических и эмпирических исследований межличностных отношений подростков, исследовательский интерес в различных социально–психологических подходах преобладает к настоящему времени в области описания феноменологии статусно–ролевых межличностных отношений в подростковом возрасте. Это – изучение межличностных отношений подростков со сверстниками (Т. А. Никулина, О. А. Карабанова, Н. Н. Поскребышева, О. С. Жажина), детско–родительских отношений (О. Б. Крушельницкая, М. К. Ойшыбекова, Г. В. Москаленко, Ю. А. Парфенов, Л. В. Оконечникова, С. К. Нурмукашева, А. А. Аманиязова, С. Н. Сорокоумова, О. В. Суворова, Т. Г. Мухина, С. А. Гладышев), ролевых отношений подростков (Т. Шибутани, М. Ч. Райт, Л. В. Мардахаев, Г. М. Андреева, Р. Линтон), статусов подростков (Т. Шибутани, М. Вебер, В. В. Новиков, Cameron Anderson, P. J. Oliver, D. Keltner, A. M. Kring). Однако к настоящему времени неизученной является специфика структурной организация межличностных отношений у подростков с точки зрения статусно–ролевых позиций.

Не менее фундаментальной проблемой является изучение девиантных проявлений подросткового поведения. Особенную остроту этот вопрос приобретает у младших подростков с проявлениями гиперактивности, количество которых с каждым годом увеличивается (по данным Федеральной службы государственной статистики). Тем не менее, недостаточно изученными являются факторы, приводящие к девиантному модусу поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности с точки зрения комплексного понимания факторов, обуславливающих данную проблематику. Работ, раскрывающих взаимосвязи закономерно

организованного комплекса детерминант и особенностей статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности, а также их поведения, нет.

Таким образом, актуальность данного исследования заключается в необходимости комплексного подхода к описанию специфики статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности.

**Степень разработанности темы исследования.** Основополагающие подходы, обеспечивающие всестороннее научное изучение межличностных отношений и их роли в становлении личности ребенка, возникли благодаря исследованиям А. В. Петровского, В. А. Петровского, М. Г. Ярошевского, А. А. Бодалева, Т. Шибутани, В. Б. Ольшанского, С. Г. Климовой, Н. Ю. Волжской, А. А. Реана, Я. Л. Коломинского, Н. Н. Обозова, А. Л. Журавлева, В. В. Новиковой, Н. В. Ключевой, В. Г. Крысько, Г. М. Андреевой, Р. Мертона, Б. Ф. Ломова, Е. П. Ильина, А. В. Микляевой, В. Н. Мясищева, О. С. Жажиной, Е. Ю. Клепцовой.

С позиций задач нашего исследования, важен вопрос формирования межличностных отношений в подростковом возрасте, поскольку он приобретает особую значимость в связи с ведущим типом деятельности на данном возрастном этапе (интимно-личностное общение со сверстниками), которые многосторонне изучили Т. А. Никулина, О. А. Карабанова, Н. Н. Поскребышева, О. С. Жажина, О. Б. Крушельницкая, М. К. Ойшыбекова, Г. В. Москаленко, Ю. А. Парфенов, Л. В. Оконечникова, С. К. Нурмукашева, А. А. Аманиязова, С. Н. Сорокоумова, О. В. Суворова, Т. Г. Мухина, С. А. Гладышев.

В исследованиях Т. Шибутани, М. Ч. Райта, Л. В. Мардахаева, Г. М. Андреевой, Р. Линтона и др. показаны ролевые отношения подростков.

Изучение статусов подростков представлены в исследованиях Т. Шибутани, М. Вебера, В. В. Новикова, К. Андерсона, А. Кринга.

С позиций задач нашего исследования, важно понимание не изученной к настоящему времени специфики структурной организация межличностных отно-

шений у подростков с точки зрения статусно–ролевых позиций. Изучению структуры межличностных отношений уделяли внимание Я. Л. Коломинский, Г. М. Андреева, В. А. Михайлова, А. А. Реан, Р. Мертон.

**Цель исследования:** изучение специфики статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности.

**Задачи исследования:**

1. Осуществить категориальный и феноменологический анализ межличностных отношений в онтогенетическом аспекте.
2. Выполнить классификационно–феноменологический анализ проявлений гиперактивности как условия реализации межличностных отношений в подростковом возрасте.
3. Разработать концептуальную схему специфики статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности
4. Осуществить эмпирический анализ преобладающих статусов межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности в доминирующих ролевых позициях.
5. Осуществить эмпирический анализ взаимосвязей межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности со стратегиями совладающего поведения, а также со склонностью к отклоняющемуся поведению.
6. Осуществить эмпирический анализ механизмов регуляции межличностных отношений и стратегий поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности на произвольном и произвольном уровнях.
7. Разработать программу психологического сопровождения, направленную на оптимизацию системы межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности.

**Объект исследования:** статусно–ролевая структура межличностных отношений младших подростков.

**Предмет исследования:** специфика статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности.

**Общая гипотеза исследования.** Статусно–ролевая структура межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности носит специфический характер.

**Частные гипотезы:**

1. Специфический характер статусно–ролевой структуры проявляется в противоречии, заключающемся в несоответствии потребности младших подростков в высоком статусе в межличностных отношениях и их реальном положении.

2. Специфический характер статусно–ролевой структуры обусловлен на регуляторном, поведенческом, социально–психологическом уровнях.

**Научная новизна исследования.** В работе впервые представлен комплексный подход к описанию специфики статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности. Межличностные отношения младших подростков с проявлениями гиперактивности в ролевой системе отношений со сверстниками характеризуются противоречивым характером, заключающимся, с одной стороны, в доминирующей ориентации в данной системе. С другой стороны, этот характер проявляется низкими статусными позициями в группе сверстников в виде неустойчивости и поверхностности социальных взаимосвязей и межличностных отношений. Межличностные отношения с родителями младших подростков с проявлениями гиперактивности характеризуются взаимным отвержением. В данной ролевой системе отношений демонстрируется статус непринятых, а также незаинтересованность в жизни подростков со стороны родителя. Со стороны самого младшего подростка с проявлениями гиперактивности отмечается эмоциональная холодность по отношению к родителям.

В работе описано авторское определение статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков. Статусно–ролевая структура межличностных отношений младших подростков представляет собой систему преобладающих статусов в ролевых позициях межличностных отношений младших подростков.

Выявлена взаимосвязь межличностных отношений младших подростков с непродуктивными и относительно продуктивными стратегиями поведения, а также со склонностью к таким формам отклоняющегося поведения, как делинквентное и аддиктивное.

Выявлена взаимосвязь межличностных отношений младших подростков со стратегиями совладающего поведения на индивидуально–типологическом уровне, проявляющаяся высокими показателями экстравертированности, агрессивности, тревожности, эмотивности.

В работе рассмотрены и четко структурированы механизмы регуляции межличностных отношений и стратегий поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности на произвольном и непроизвольном уровнях. Межличностные отношения и стратегии поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности регулируются на уровне непроизвольной саморегуляции, проявляясь в разбалансированности свойств внимания, а именно в высоких показателях скорости и низких показателях точности. Межличностные отношения и стратегии поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности регулируются на уровне произвольной саморегуляции, проявляясь низкими показателями точности внимания и низким уровне осознанной саморегуляции.

В работе разработаны и доказаны положения, согласно которым регуляторная разбалансированность свойств внимания, представляющая непроизвольный уровень регуляции, и произвольная саморегуляция являются факторами, определяющими особенности статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков.

Дано авторское определение проявлений гиперактивности. Проявления гиперактивности следует понимать как несистемное нарушение отдельных сторон психической активности, в частности нарушения регуляторной и поведенческой сфер.

В работе представлено авторское понимание проявлений гиперактивности в младшем подростковом возрасте с точки зрения комплексного характера взаимосвязей на регуляторном, поведенческом и социально–психологическом уровнях. В



подростковом возрасте у младших подростков с проявлениями гиперактивности видоизменяются проявления гиперактивности за счет изменений процессов саморегуляции и индивидуально–типологических особенностей, что находит свое отражение в поведении, которое в свою очередь встраивается в социальное взаимодействие подростка, реализующееся в системе межличностных отношений, поскольку межличностные отношения являются ведущим типом деятельности на данном возрастном этапе и закрепляются в статусно–ролевых позициях.

В работе впервые представлены два варианта формирования специфики статусно–ролевой структуры межличностных отношений у младших подростков: оптимистический и пессимистический. При пессимистическом прогнозе, регуляторные нарушения (нарушения произвольной и непроизвольной регуляции) у младших подростков с проявлениями гиперактивности на уровне поведения реализуется в непродуктивных и относительно продуктивных стратегиях совладающего поведения и склонности к поведенческим девиациям и деструкциям. Межличностные отношения и стратегии поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности на индивидуально–типологическом уровне взаимосвязаны с высокими показателями экстравертированности, агрессивности, тревожности, эмотивности. Межличностные отношения младших подростков с проявлениями гиперактивности характеризуются значимым преобладанием статуса непринятых в доминирующих ролевых позициях.

**Теоретическая значимость исследования.** Расширены представления о диагностических критериях проявлений гиперактивности в младшем подростковом возрасте.

Сформирована концептуальная модель специфики статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности.

Впервые разработана и представлена программа психологического сопровождения, направленная на оптимизацию системы межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности, реализующаяся последо-

вательно на трех уровнях: нейропсихологическом, индивидуально-типологическом, уровне межличностных отношений.

В работе описано авторское определение альтернативной среды. Под альтернативной средой понимается совокупность позитивно направленных, внешне созданных условий, способствующих через осуществление общественно-полезной деятельности включению, а также принятию младшего подростка в группе сверстников, реализацию его личностного потенциала в социально-приемлемых формах поведения.

Полученные результаты исследования специфики статусно-ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности дополняют разделы социальной психологии, рассматривая проявления гиперактивности в качестве условия реализации межличностных отношений.

**Практическая значимость исследования.** Сформирована диагностическая схема проявлений гиперактивности в младшем подростковом возрасте в соответствии международными диагностическими критериями (с указанием методического обеспечения).

На основании результатов эмпирического исследования разработана, апробирована и внедрена в практическую деятельность психологических служб общеобразовательных школ г. Курска и Курской области программа психологического сопровождения, направленная на оптимизацию системы межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности.

Результаты исследования специфики статусно-ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности могут выступать в качестве основания для проведения дальнейших исследований в области социальной психологии.

В случае оптимистического прогноза трансформация проявлений гиперактивности будет осуществляться в сторону гармонизации межличностных отношений со сверстниками и родителями.

**Теоретической основой исследования являются:** изучение проблемы межличностных отношений и их роли в становлении личности ребенка

(С. Г. Климова, Н. Ю. Волжская, А. Л. Журавлев, В. В. Новиков, В. Г. Крысько, В. Б. Ольшанский, В. В. Беликова, Г. А. Михеева, Е. П. Ильин, О. С. Жажина, Е. Ю. Клепцова); исследования проявлений гиперактивности в международных классификациях (МКБ-10 и DSM-IV), а также в отечественных и зарубежных научных подходах (М. Schecklmann, М. Romanos, Э. Ф. Абшилава, О. В. Попова, С. А. Кокшаров, О. И. Политика, Т. А. Парфенова, С. А. Савенюк). Существуют исследования зарубежных и отечественных авторов на предмет выявления онтогенетических закономерностей возникновения проявлений гиперактивности (Ю. Д. Кропотов, Л. С. Чутко, В. А. Гринь-Яценко, А. О. Дробинская, Н. Н. Заваденко, Н. Ю. Суворина, М. В. Румянцева, Э. Мэш и Д. Вольф, Т. Б. Дмитриева, В. Н. Краснова, В. Я. Семке); исследования проекции проявлений гиперактивности в поведении и их реализации в межличностных отношениях в различных возрастных периодах (А. Л. Сиротюк, В. Л. Баркова, В. П. Глушкова, Н. И. Цыганкова, И. М. Никольская, В. Б. Никишина, Е. А. Петраш, И. А. Шевченко, Ж. М. Глозман, О. И. Политика, М. В. Протопопова).

**Методологическими основаниями исследования** являются следующие:

– положения системного подхода, в соответствии с которыми любое психическое явление необходимо рассматривать в нескольких аспектах: как некоторую качественную единицу, систему, имеющую свои специфические закономерности; как часть своей видо-родовой макроструктуры, закономерностям которой оно подчиняется; в плане микросистем, закономерностям которой оно также подчинено; в плане его внешних взаимодействий (Л. Ф. Бергаланфи, Б. Г. Ананьев, А. В. Карпов, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов);

– положение культурно-исторической теории Л. С. Выготского об общественно-исторической природе психики, в соответствии с которым социальная среда выступает как источник развития личности; основной траекторией развития является процесс интериоризации социальных форм поведения в систему индивидуальных форм поведения;

– положения субъектно-деятельностного подхода, рассматривающие процесс взаимодействия субъекта (человек, который осуществляет специфиче-

ские человеческие виды активности, такие, как предметная деятельность и общение) и объекта (внешнего мира) (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков);

– положения отечественных онтогенетических теорий психического развития, описывающих онтогенетические особенности формирования межличностных отношений в подростковом возрасте (С. В. Корницкая, Л. С. Выготский, Л. И. Божович, М. И. Лисина);

– положения социально–психологической теории межличностных отношений, согласно которым межличностные отношения представляют собой субъективные связи, возникающие в результате их фактического взаимодействия и сопровождаемые различными эмоциональными и другими переживаниями индивидов, в них участвующих (А. В. Петровский., М. Г. Ярошевский, А. А. Бодалев, Н. Н. Обозов, Н. В. Ключева, Г. М. Андреева, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев);

– положения о социометрической структуре межличностных отношений, характеризующей положение индивидов в системе межличностных отношений (Дж. Морено, И. С. Кон, А. В. Киричук, А. А. Реан, Н. П. Коломинский);

– положение Л. С. Выготского об общности закономерностей развития нормального и аномального ребенка (и в норме, и при патологии психическое развитие имеет поступательный, поэтапный характер);

– положение о системном строении дефекта: сложность структуры аномального развития заключается в наличии первичного дефекта, обусловленного биологическими факторами, и вторичных нарушений, возникающих под влиянием первичного дефекта в ходе последующего аномального развития (Л. С. Выготский, К. С. Лебединская, Е. М. Мастюкова, В. В. Лебединский, В. И. Лубовский);

– положение о социальной ситуации развития, под которой понимают специфическое, своеобразное для данного возраста исключительное отношение между ребенком и его окружением; определяет социальное бытие ребенка и, как

следствие, формирует путь, по которому будет идти дальнейшее развитие (Л. С. Выготский).

**Методы исследования:**

– Теоретический анализ научных исследований относительно исследуемой проблематики.

– Организационные методы: метод поперечных срезов, в рамках которого нами обследованы испытуемые одного возрастного периода.

– Эмпирические методы включают: наблюдение, беседу, анкетирование, архивный метод, предполагающий анализ документации, и психодиагностический метод. В рамках архивного метода осуществлялась работа с личными делами и медицинскими картами младших подростков. Психодиагностический метод включает в себя использование следующего психодиагностического инструментария: тест Тулуз–Пьерона в модификации Л. Я. Ясюковой; методика психологической диагностики копинг–механизмов Хайма; методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению А. Н. Орел»; опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова); методика Р. Жилия; опросник родительских отношений А. Я. Варга и В. В. Столина; индивидуально–типологический опросник для детей в адаптации Л. Н. Собчик; метод социометрических измерений Дж. Морено; цветовой тест отношений А. М. Эткинда.

– Клинико–психологический метод представлен нейропсихологическими пробами, направленными на диагностику зрительно–моторных координаций, пространственных представлений, динамической организации двигательного акта, кинестетической организации предметных действий, равновесия в процессе реализации двигательного акта, равновесия в состоянии покоя, координации движений.

Обработка эмпирических данных осуществлялась с использованием методов общей, сравнительной и многомерной статистики: показатели средних тенденций, гистограммы частот, непараметрический критерий Манна-Уитни (U); коэффициенты ранговой корреляции Спирмена (r), частотный критерий Пирсона ( $\chi^2$ ), частотный критерий, угловое преобразование Фишера ( $\phi^*$ ).

### **Эмпирическая база исследования**

Исследование проводилось на базах средних общеобразовательных школ г. Курска и Курской области в 2010-2015 гг. Общий объем выборки составил 608 человек. В исследовании принимали участие младшие подростки в возрасте 11-12 лет (304 человека). Для оценки детско–родительских отношений в исследовании также принимали участие родители подростков (287 матерей и 17 отцов) в количестве 304 человека. На основании анализа личных дел и медицинских карт школьников из выборки исключали младших подростков с диагнозом «Синдром дефицита внимания с гиперактивностью», выраженной хронической соматической патологией. Исследование подростков осуществлялось на условиях информированного согласия родителей в индивидуальной и групповой форме.

### **Положения, выносимые на защиту**

1. Специфика статусно–ролевой структуры межличностных отношений у младших подростков с проявлениями гиперактивности, обусловлена закономерно организованным комплексом противоречий на регуляторном (в произвольной и непроизвольной регуляции межличностных отношений), поведенческом (в реализации межличностных отношений) и социально–психологическом уровнях (в содержании межличностных отношений).

2. Специфика статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности проявляется в противоречии между стремлением младших подростков быть включенными в межличностные отношения со сверстниками, в высоком статусе в межличностных отношениях и значимым преобладанием статуса «непринятых» в доминирующих ролевых позициях.

3. Специфический характер статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности детерминируются комплексом поведенческих, индивидуально–типологических и регуляторных факторов. Поведенческими факторами выступают непродуктивные и относительно продуктивные стратегии поведения, обуславливающие склонность младших подростков с проявлениями гиперактивности к делинквентному и ад-

диктивному поведению. Индивидуально-типологическими факторами являются: выраженная экстравертированность, агрессивность, тревожность и эмотивность, обуславливающие дезадаптивный стиль межличностного поведения. Непроизвольная саморегуляция, проявляясь в разбалансированности свойств внимания, а именно в высоких показателях скорости и низких показателях точности. Произвольная саморегуляция проявляясь низкими показателями точности внимания и низким уровнем осознанной саморегуляции, выступают регуляторными факторами, обуславливающими неустойчивый, ригидный характер межличностных отношений.

4. Критериями эффективности программы сопровождения, направленной на оптимизацию системы межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности выступают: повышение общего уровня произвольной саморегуляции поведения, снижение склонности к отклоняющемуся поведению, изменение статусной структуры межличностных отношений в увеличении процентной доли положительных социальных статусов (появление лидеров, увеличение количества принятых и предпочитаемых), расширение диапазона социальных ролей.

**Надёжность и достоверность** основных положений и выводов диссертации обеспечивается методологической обоснованностью исходных положений, репрезентативностью изучаемой выборки, использованием валидного психологического инструментария, применением методов статистической обработки данных, непротиворечивостью промежуточных и основных результатов, а также сопоставлением с данными, полученными другими исследователями.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Материалы исследования докладывались на заседаниях кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии и проблемной комиссии «Клинико-психологические и социальные аспекты здоровья» ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (2010-2017 гг.).

Результаты диссертационного исследования были представлены на Международных научных конференциях студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов», (Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, 2011); Итоговой научной конференции сотрудников КГМУ, Центрально-Черноземного центра РАМН и отделения РАЕН «Университетская наука: взгляд в будущее» (Курск, Курский государственный медицинский университет, 2011); Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Психология здоровья и болезни: клинико-психологический подход» (Курск, Курский государственный медицинский университет, 2011, 2012, 2016); Международной научно-практической конференции «Аддикция в современном научном пространстве» (Курск, Курский государственный медицинский университет, 2012); Всероссийской научной конференции «Малая группа как субъект и объект психологического влияния» (Курск, Курский государственный университет, 2011); Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых с международным участием «Молодежная наука и современность» (Курск, Курский государственный медицинский университет, 2011, 2012).

Основное содержание работы автора отражено в 21 публикации, шесть из которых опубликованы в журналах, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.

**Соответствие диссертации паспорту научной специальности.** Отраженные в диссертации положения, соответствуют специальности 19.00.05 – социальная психология: изучение закономерностей поведения и деятельности людей, обусловленных фактом включения людей в социальные группы и п. 5 «Практические приложения социальной психологии» паспорта специальности ВАК 19.00.05 – социальная психология (психологические науки).

**Структура и объем диссертации.** Работа изложена на 323 страницах, состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, двух приложений. Работа содержит 25 таблиц, иллюстрирована 27 рисунками. Библиографический список содержит 425 источника, в том числе 66 – на иностранных языках.



**ГЛАВА 1.**  
**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СПЕЦИФИКИ**  
**СТАТУСНО-РОЛЕВОЙ СТРУКТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ**  
**ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ**  
**ГИПЕРАКТИВНОСТИ**

**1.1. Категориальный и понятийно–феноменологический анализ**  
**межличностных отношений в онтогенетическом аспекте**

Анализу проблемы межличностных отношений и их роли в становлении личности ребенка уделялось внимание многими исследователями (А. В. Петровский, В. А. Петровский, М. Г. Ярошевский, А. А. Бодалев, Т. Шибутани, В. Б. Ольшанский, С. Г. Климова, Н. Ю. Волжская, А. А. Реан, Я. Л. Коломинский, Н. Н. Обозов, А. Л. Журавлев, В. В. Новиков, Н. В. Ключева, В. Г. Крысько, Г. М. Андреева, Р. Мертон, Б. Ф. Ломов, В. В. Беликова, Г. А. Михеева, Е. П. Ильин, А. В. Микляева, В. Н. Мясищев, О. С. Жажина, Е. Ю. Клепцова) [212, 217, 216, 25, 323, 194, 195, 233, 120, 190, 76, 188, 113, 135, 10, 166, 149, 19, 169, 96, 168, 180, 75, 112]. В связи с этим существует множество подходов, как к определению понятия межличностных отношений, так и к определению их структуры и факторов, влияющих на межличностные отношения, а также роли межличностных отношений, их влиянию на положение ребенка в социальной группе.

Методологический анализ структурных параметров межличностных отношений с учетом онто– и дизонтогенетических особенностей необходимо осуществлять в следующем порядке:

- определить методологические позиции понятия межличностных отношений в пространстве научно–психологических представлений;
- дать концептуально–методологическую оценку структурной организации межличностных отношений с учетом возрастных особенностей;
- выявить общие онтогенетические особенности межличностных отношений с учетом возрастного периода.

Категориальный и понятийно–методологический анализ межличностных отношений необходимо представить в континууме двух уровней анализа: от метапсихологического до базисного, в рамках которых раскрывается содержательный смысл межличностных отношений. В каждой метапсихологической категории раскрывается сущность некоторой базисной психологической категории (А. В. Петровский, В. А. Петровский) [217].

В диаде базисный–метапсихологический уровень межличностные отношения выступают как общение людей. Оно характеризуется отношением их друг к другу, а также содействием, в процессе которого реализуются индивидуальные цели, строятся новые межличностные взаимоотношения. Важная, объединяющая характеристика данных отношений – принятие позиции другого субъекта, а также способность совместить собственное видение ситуации и точку зрения другого, посредством коммуникативных актов (обмен информацией), актов децентрации (постановка себя на место другого) и персонализации (достижение субъектной отраженности в другом) (А. В. Петровский, В. А. Петровский) [217].

В логике категориально–методологического анализа содержание понятия межличностных отношений соответствует базисному уровню и раскрывается через категорию общения, которая соответствует метапсихологическому уровню методологического анализа.

В пространстве научно–психологических представлений методологические позиции понятия межличностных отношений, как в отечественной, так и в зарубежной психологии характеризуются различным содержанием (см. таблицу 1).

Таблица 1

Определение понятия межличностных отношений в отечественной и зарубежной психологии

Отечественные теории		Зарубежные теории	
Автор	Определение	Автор	Определение
Петровский А. В., 1986 [213]	Субъективные межличностные отношения являются отражением объективных взаимоотношений между членами группы. Они представляют собой разветвленную сеть связей и взаимодействий.	Боулдинг, 1969, [28] Kelman Н. С., 1973 [398]	Межличностные отношения включают в себя активного индивидуального субъекта, противопоставленного группе, помогающей удовлетворить его потребности и направляющей его активность в общественно одобряемое русло.
Петровский А. В., Ярошевский М. Г. 1990 [216]	Субъективные связи, возникающие в результате их фактического взаимодействия и сопровождаемые различными эмоциональными и другими переживаниями индивидов, в них участвующих.	Бердвистел Р., 1967, [365] Бэйтсон Г., 2000 [18]	Межличностные отношения рассматриваются в качестве социального контекста, характеризующегося условиями и обстоятельствами, в котором происходит межличностное взаимодействие.
		Хоманс Дж., 1984 [298] Келли Г., Тибо Дж. 1984 [109]	Межличностные отношения как обмен «социальных товаров», регулируемый представлениями о справедливом распределении этих товаров между группами.
Бодалев А. А., 1995 [25]	Определенная система взаимодействий, контактов и связей человека с другими людьми.		

<p>Ольшанский В. Б., Климова С. Г., Волжская Н. Ю., 1999 [195]</p>	<p>Термин «межличностные отношения» ассоциируется с «широким кругом людей» и с «личностными отношениями».</p>		
<p>Обозов Н. Н., 2000 [190]</p>	<p>Межличностные отношения определяются как взаимная готовность субъектов к определенному типу взаимодействия.</p>		
<p>Журавлев А. Л., 2002 [76]</p>	<p>Под межличностными отношениями понимается процесс взаимодействия по крайней мере двух лиц, направленный на взаимное познание, на установление и развитие взаимоотношений, оказание взаимовлияния на их состояния, взгляды и поведение, а также на регуляцию их совместной деятельности.</p>		
<p>Новиков В. В., 2003 [188]</p>	<p>Межличностные отношения представляют собой максимизацию внутреннего соответствия его когнитивной системы внешним воздействиям.</p>	<p>Шибутани Т., 1999</p>	<p>Межличностные отношения (коммуникация) – способ деятельности, который облегчает взаимное приспособление поведения людей. Всякая коммуникация включает в себя серии взаимных наблюдений и выводов.</p>

	Единичные межличностные взаимодействия, в которых проявляется социальная сущность общения – всеобщая форма взаимосвязей между людьми.		
Реан А. А., Коломинский Я. Л., 2005 [243]	Ведущим фактором развития межличностных отношений является потребность в общении – внутренняя основа личных взаимоотношений между людьми.		
Клюева Н. В., 2003 [113]	Межличностные отношения рассматриваются в контексте «деловых отношений», через призму потребностей и интересов членов коллектива, их психологии.		
Крысько В. Г., 2006 [135]	Социализированная связь внутреннего и внешнего содержания психики человека, результат его взаимодействия с окружающей действительностью и с другими людьми, ее представляющими. Общественные отношения – система потребностей, мотивов, влечений человека в социальной среде. Эмоциональная окраска связей ин-		

	дивида с внешним миром и другими людьми.		
Андреева Г. М., 2007 [10]	Межличностные отношения – сторона совместной деятельности и как ее своеобразный дериват. Они «опосредствуют» воздействие на личность более широкого социального целого, реализуют безличные отношения в деятельности конкретных личностей, в актах их общения и взаимодействия. Существует два основных вида: общественные и «психологические» отношения личности.		
Ольшанский В. Б., 2008 [194]	Система межличностных отношений включает в себя следующие компоненты: аттракцию, социально – перцептивные процессы, процессы взаимовлияния людей ролевые отношения людей; различаются следующие виды межлично-	Мертон Р., 2006 [166]	Межличностные отношения рассматриваются в контексте социальных отношений с поведением, ориентированным не только на группу, но и на отдельных индивидов.

	стных отношений: инструментальные, функциональные, экспрессивные и эмоциональные отношения.		
Беликова В. В., 2008 [19]	Субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, которые объективно проявляются в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.	David Zandvliet, Perryden Brok, Tim Mainhard, Jan Van Tartwijk, 2014 [379]	Межличностные взаимодействия рассматриваются в рамках общения индивида с другими людьми, а также включает ролевое поведение участников коммуникации.
Михеева Г. А., 2008 [169]	Межличностные отношения могут быть рассмотрены в качестве межличностной коммуникации. Межличностная коммуникация – процесс, предполагающий соблюдение норм и правил культуры общения.		
Ильин Е. П., 2009 [96]	Межличностные отношения складываются между людьми, сопровождаются переживаниями эмоций. Межличностные отношения делят-		

	<p>ся на следующие виды:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) официальные и неофициальные;</li> <li>2) деловые и личные;</li> <li>3) рациональные и эмоциональные;</li> <li>4) субординационные и паритетные.</li> </ol>		
Микляева А. В., 2009 [168]	<p>Одной из разновидностей межгрупповых отношений являются межвозрастные отношения, главная функция которых заключается в выявлении положения возрастной группы в системе отношений с другими группами, как основание для формирования возрастной идентичности – компонента социальной идентичности личности.</p>		
Мясищев В. Н., 2011 [180]	<p>Отношение как связь субъекта с объектом едино.</p>		
Ломов Б. Ф., 2011 [150]	<p>Виды отношений:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- личные</li> <li>- деловые</li> <li>- безличные</li> <li>- функциональные.</li> </ul>		
Жажина О. С., 2012 [75]	<p>Дружеские отношения – форма близких и личностно значимых отношений, в которой наиболее полно раскрывается возрастное своеобразие отношений со сверстниками и их роль в психическом развитии.</p>		



Клепцова Е. Ю., 2013 [112]	Межличностные отношения представляют собой взаимосвязи между людьми, которые субъективно переживаются. Данные отношения объективно проявляются в характере и в способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности, взаимодействия, общения.		
-------------------------------	---	--	--

Понятие межличностных отношений в отечественной социальной психологии, согласно методологическим позициям, большинством авторов рассматривается через анализ межличностных взаимосвязей и взаимодействий в процессе общения и осуществления совместной деятельности (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, А. А. Бодалев, В. Б. Ольшанский, В. А. Дерябина, Г. М. Андреева, В. В. Беликова, и др.) [216, 25, 194, 66, 10, 19].

Отношения представляют собой целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с разными сторонами объективной действительности, включающую три взаимосвязанных компонента: отношение человека к людям, отношение к себе, отношение предметам внешнего мира. Отношения характеризуются структурностью и содержат простейшие эмоциональные переживания, через включение оценочных отношений в связи с нормами и нормативными критериями формируются убеждения. Межличностные отношения, в свою очередь, определяются как система установок, ориентаций, стереотипов и ожиданий членов группы относительно друг друга, обусловленных содержанием и организацией совместной деятельности и ценностями, на которых основывается общение людей и через которые они воспринимают друг друга (В. Н. Мясищев) [180].

По определению А. В. Петровского [213] межличностные отношения представляют собой разветвленную сеть связей и взаимодействий, сопровождающихся эмоциональными реакциями (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский) [216], имеющих опосредованный характер: взаимоотношения между членами группы опосредствуются принятыми в ней ценностями и оценками, важными для осуществления совместной деятельности задачами и целями. При этом важной характеристикой данного взаимодействия является взаимная готовность субъектов к нему (Н. Н. Обозов) [190].

Межличностные отношения – это процесс взаимодействия, по крайней мере, двух лиц, направленный на взаимное познание, на установление и развитие

взаимоотношений, оказание взаимовлияния на их состояния, взгляды и поведение, а также на регуляцию их совместной деятельности (А. Л. Журавлев) [76].

В. Г. Крысько [135] рассматривал межличностные отношения через субъективные связи. Они возникают в результате фактического взаимодействия и сопровождаются различными эмоциональными и другими переживаниями (симпатиями и антипатиями) индивидов, в них участвующих. Они формируются не только в процессе прямого взаимодействия и совместной деятельности людей, но и через личностное отношение к труду, другим индивидам, самому себе.

Межличностные отношения – это социализированная связь внутреннего и внешнего содержания психики человека, результат его взаимодействия с окружающей действительностью и с другими людьми, ее представляющими.

Существуют следующие виды:

- общественные отношения – система потребностей, мотивов, влечений человека в социальной среде.
- эмоциональная окраска связей индивида с внешним миром и другими людьми.

А. А. Бодалев [24] рассматривал межличностные отношения через категорию «общение», как определенную систему взаимодействий, контактов и связей человека с другими людьми.

Общение в свою очередь является таким видом взаимодействия людей, в котором участвующие в нем лица своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на состояния и чувства друг друга.

Межличностные отношения как сторону совместной деятельности и как ее своеобразный дериват рассматривала Г. М. Андреева [10]. Она указывала на тот факт, что они «опосредствуют» воздействие на личность более широкого социального целого, реализуют безличные отношения в деятельности конкретных личностей, в актах их общения и взаимодействия.

Существует два основных вида межличностных отношений: общественные и «психологические» отношения личности.

Именно потребность в общении с позиции А. А. Реана и Я. Л. Коломинского [243] является внутренней основой личных взаимоотношений между людьми. Эта основная социальная потребность возникает на самых ранних этапах человеческой жизни (некоторые психологи считают ее врожденной и связывают с ней почти все другие общественные проявления человека).

С возрастом потребность в общении расширяется и углубляется как по форме, так и по содержанию. Дети начинают ее осознавать. При этом особенно остро проявляется потребность в общении со сверстниками, потребность в детском коллективе. С того момента, как ребенок попадает в группу сверстников, его индивидуальное развитие уже нельзя рассматривать и изучать в отрыве от взаимоотношений с другими членами группы. Именно здесь, на основе опыта общения со сверстниками закладываются основы нравственных качеств личности.

Наличие у человека потребности в общении делает общение и связанное с ним отношение к людям одной из ведущих ценностей человека (Е. П. Ильин) [96].

Межличностные отношения – это отношения, складывающиеся между отдельными людьми. Они часто сопровождаются переживаниями эмоций, выражают внутренний мир человека.

Официальными (формальными) называют отношения, возникающие на должностной основе и регулируемые уставами, постановлениями, приказами, законами. Это отношения, имеющие правовую основу. В такие взаимоотношения люди вступают по должности, а не из личных симпатий или антипатий друг к другу. Неофициальные (неформальные) отношения складываются на базе личных взаимоотношений людей и не ограничиваются никакими официальными рамками.

Деловые взаимоотношения возникают в связи с совместной работой людей. Ими могут быть служебные взаимоотношения, основанные на распределении обязанностей между членами организации, производственного коллектива.

Личные взаимоотношения – это отношения между людьми, которые складываются помимо их совместной деятельности. Можно уважать или не уважать своего коллегу, испытывать к нему симпатию или антипатию, дружить с ним или враждовать. Следовательно, в основе личных отношений лежат чувства, которые

люди испытывают по отношению друг к другу. Поэтому личные взаимоотношения носят субъективный характер. Выделяют отношения знакомства, товарищества, дружбы и интимные отношения. Знакомство – это такие отношения, когда мы знаем людей по имени, можем вступать с ними в поверхностный контакт, поговорить с ними. Товарищество – это более тесные положительные и равноправные отношения, складывающиеся со многими людьми на основе общих интересов, взглядов ради проведения досуга в компаниях. Дружба – это еще более тесные избирательные отношения с людьми, основанные на доверии, привязанности, общности интересов. Интимные отношения являются видом личных отношений. Интимные отношения – это отношения, при которых другому человеку доверяется самое сокровенное. Эти отношения характеризуются близостью, откровенностью, привязанностью друг к другу.

Рациональные отношения – это отношения, основанные на разуме и расчете, они строятся исходя из ожидаемой или реальной пользы от устанавливаемых отношений. Эмоциональные отношения, напротив, основаны на эмоциональном восприятии друг друга, часто без учета объективной информации о человеке. Поэтому рациональные и эмоциональные отношения чаще всего не совпадают. Так, можно испытывать неприязнь к человеку, но вступать с ним в рациональные отношения во благо общей цели или личной выгоды.

Субординационные отношения – это отношения руководства и подчинения, т. е. неравноправные отношения, в которых одни люди имеют более высокий статус (должность) и больше прав, чем другие. Это отношения между руководителем и подчиненными. В противоположность этому паритетные отношения означают равноправие между людьми. Такие люди не подчинены друг другу и выступают как независимые личности.

В концепции В. Б. Ольшанского, С. Г. Климовой, Н. Ю. Волжской [195] термин «межличностные отношения» характеризует всякие контакты между индивидами, а также представляют некую форму «личностных отношений». Авторами было выделены следующие их виды: личные, деловые, безличные, функциональные.

Г. А. Михеева [169] рассматривала межличностные отношения в контексте межличностной коммуникации. Межличностная коммуникация – это процесс, предполагающий соблюдение норм и правил культуры общения. Общение как процесс характеризуют: совокупная, кооперативная деятельность, информационная связь, взаимовлияние, взаимоотношения, взаимопонимание.

В процессе общения каждый человек постоянно оказывается в роли объекта и субъекта. Как субъект, он познает других участников общения, проявляет к ним интерес, а может быть, безразличие или неприязнь. Одновременно он оказывается объектом познания для всех, с кем общается. Он оказывается объектом, которому участники общения адресуют свои чувства и на который стараются повлиять. Такое пребывание каждого участника общения одновременно в двух ролях характерно для любого вида непосредственного общения людей.

Межличностные взаимодействия определяются как контакт или система взаимообусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно стимулом и реакцией на поведение остальных.

Идея рассмотрения феномена межличностных отношений через категорию «общение» как «обмен» идеальными отражениями принадлежит Б. Ф. Ломову [149]. Это – объективный материальный процесс, в ходе которого люди обмениваются представлениями, идеями, образами и т. д.

В данном процессе происходит формирование возрастной идентичности – компонента социальной идентичности личности в условиях комфортного взаимодействия (А. В. Микляева) [168].

В. В. Новиков [188] рассматривал межличностные отношения во взаимосвязи с «субъектом общественной жизни» – личностью как выразителем и конкретным носителем отношений. Именно межличностные (дружеские) отношения являются формой близких и лично значимых отношений, в которой наиболее полно раскрывается возрастное своеобразие отношений со сверстниками и их роль в психическом развитии (О. С. Жажина) [75].

Основными психологическими параметрами оптимальных межличностных отношений считаются деловая совместимость, организованность формальной и неформальной деятельности, целостность группы, ценностно – ориентированное единство, совместимость, различные аспекты межличностного общения (Е. Ю. Клепцова) [112].

В зарубежной психологической науке межличностные отношения рассматриваются в контексте межличностного взаимодействия, характеризуюсь преимущественным описанием их поведенческих проявлений (Р. Бердвистел, К. Боулдинг, Н. С. Келман, Дж. Хоманс, Дж. Тибо и Г. Келли, А. Тэшфел и Дж. Тернер, Т. Шибутани, Г. Бэйтсон, Р. Мертон, D. Zandvliet, P. Brok, T. Mainhard, J. Van Tartwijk) [365, 28, 398, 298, 109, 414, 323, 18, 166, 379].

Среди зарубежных социально–психологических концепций, рассматривающих межличностные отношения, наибольший интерес, с нашей точки зрения, представляет теория социальной категоризации А. Тэшфела и Дж. Тернера (Tajfel, Turner) [414]. Согласно представленной концепции, межличностные отношения рассматриваются через процессы социальной категоризации, реализующиеся в поведении. Все поведенческие реакции человека располагаются в «межличностном – межгрупповом континууме». Деление поведения на межличностное и межгрупповое условно, т. к. в одном случае человек действует как независимое существо, принимающее решение на основе каких-то собственных критериев, а во втором – как член группы, выполняющий соответствующие требования группы (А. Тэшфел и Дж. Тернер) [415].

Не менее важной для рассмотрения является концепция «взаимозависимости» Г. Келли, Дж. Тибо [109]. Матрица взаимозависимости для диады описывает способ, каким два человека регулируют влияние на каждого из них поведения партнера в процессе их взаимодействия (межличностного общения). Он определяется путем установления важных для взаимоотношений образцов поведения, которых каждый из партнеров может придерживаться, а также путем оценки последствий для обоих всех возможных комбинаций их образцов поведения. Таким образом, каждый элемент матрицы характеризует возможное межличностное со-

бытие. Ход отношений партнеров может быть описан с помощью последовательности отдельных элементов, через которые он проходит.

Дж. Хоманс [298] раскрывает межличностные отношения через категорию «социальное поведение» – социальное поведение представляет собой обмен ценностями, как материальными, так и нематериальными, например, знаками одобрения или престижа.

Люди, которые многое дают другим, стараются получить многое и от них. Люди, которые получают многое от других, испытывают с их стороны воздействие, направленное на то, чтобы они могли получить многое от первых; стоимость и ценность того, что человек отдает и получает, меняются в зависимости от количества того, что он отдает и что получает.

В концепции Т. Шибутани [323] представлены межличностные отношения как «коммуникация», т. е. способ деятельности, который облегчает взаимное приспособление поведения людей. Всякая коммуникация включает в себя серии взаимных наблюдений и выводов. Схожая позиция обнаруживается при рассмотрении феномена в контексте общения (D. Zandvliet, P. Brok, T. Mainhard, J. Van Tartwijk) [379].

Р. Мертон описывает межличностные отношения посредством введения понятия «референтная группа», в континууме социальных отношений с поведением, ориентированным не только на группу, но и на отдельных индивидов.

Процедура категориального анализа на уровне соотношения системообразующего понятия в логике от метапсихологического к базисному может быть представлена в виде таблицы (см. таблицу 2).



Категориальное конструирование понятия межличностных отношений в парадигме субъектно–деятельностного подхода

Категория базисного уровня	Категория метапсихологического уровня	Определение категории межличностных отношений
Общение	Взаимосвязь между людьми	Субъективные связи, возникающие в результате фактического взаимодействия индивидов и сопровождаемые различными эмоциональными и другими переживаниями (симпатиями и антипатиями) индивидов, в них участвующих (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский) [216].
Общение	Установка	Взаимная готовность субъектов к определенному типу взаимодействия (Н. Н. Обозов) [190].
Общение	Отношение	Отношение людей друг к другу, определенная система взаимодействий, контактов и связей человека с другими людьми (А. А. Бодалев) [25].
Общение	Взаимосвязь между людьми	Объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми (В. Н. Дружинин) [72].
Общение	Деятельность	Межличностные отношения рассматриваются, с одной стороны, как сторона совместной деятельности (поскольку сама деятельность не только труд, но и общение в процессе труда), и как ее своеобразный дериват, с другой (Г. М. Андреева) [10].

Определив общеметодологическое содержание понятия межличностных отношений в контексте отечественных и зарубежных подходов, далее рассмотрим факторы межличностных отношений. Существует система факторов межличностных отношений, включающая в себя характерологические, мотивационные, интеллектуальные и нейродинамические особенности, определяющие особенности содержания межличностных отношений. Так, устойчивые парные дружеские отношения и взаимодействия приводят к изменению некоторых личностных свойств партнеров, сделав их сходными по ряду параметров. Межличностная взаимная неприязнь, наоборот, сохраняет различия между партнерами по этим параметрам. Выявлено также влияние сходства–различия реальных личностных характеристик партнеров (ценностных ориентации, интересов, мотивации, характера, интеллекта, темперамента, нейродинамики) на образование и развитие парных дружеских отношений (В. Г. Крысько) [135].

Рассматривая структуру межличностных отношений, можно выделить несколько авторских подходов (см. таблицу 3).

Так Я. Л. Коломинский [120] в структуре межличностных отношений выделяет три компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий.

Когнитивный компонент межличностных отношений включает в себя психические процессы (ощущения, восприятие, представление, память, мышление, воображение), обеспечивающие познание индивидуально–психологических особенностей партнеров по совместной деятельности, взаимопонимание, характеризующееся адекватностью и идентификацией.

## Анализ структуры межличностных отношений

Автор	Структура межличностных отношений
Р. Мертон [165]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знание и принятие социальной установки коммуникации;</li> <li>– целенаправленность коммуникативного акта;</li> <li>– интеграция различных коммуникативных средств;</li> <li>– самоконтроль.</li> </ul>
А. Тэшфел [413]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– процесс социальной категоризации;</li> <li>– процесс социальной идентификации;</li> <li>– процесс социального сравнения;</li> <li>– процесс социальной дискриминации.</li> </ul>
Г. Келли, Дж. Тибо [109]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– воздействия на пару тех умений, потребностей и оценочных критериев, которые каждый из партнеров привносит в диаду;</li> <li>– манера, в которой эти два различных человеческих характера взаимодействуют друг с другом;</li> <li>– внешние источники, находящиеся в распоряжении партнеров;</li> <li>– целевые и внешние ограничения, в рамках которых они действуют;</li> <li>– общие и индивидуальные проблемы, с которыми два человека сталкиваются в своих отношениях;</li> <li>– доступные им средства для разрешения этих проблем.</li> </ul>
Дж. Хоманс [298]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обмен материальными ценностями;</li> <li>– – обмен нематериальными ценностями.</li> </ul>

А. В. Петровский [213]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– поверхностный слой;</li> <li>– глубинный слой;</li> <li>– совокупность групповых характеристик.</li> </ul>
Т. А. Репина [244]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– актометрическая структура;</li> <li>– социометрическая структура;</li> <li>– перцептивная структура.</li> </ul>
А. А. Бодалев [25]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– система взаимодействий;</li> <li>– система контактов;</li> <li>– система связей человека с другими людьми.</li> </ul>
Т. Шибутани [323]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– анализ источника;</li> <li>– анализ содержания;</li> <li>– анализ канала;</li> <li>– анализ мишени (приемника);</li> <li>– анализ эффекта.</li> </ul>
В. Б. Ольшанский, С. Г. Климова, Н. Ю. Волжская [195]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– деловые отношения;</li> <li>– личностные отношения.</li> </ul>
В. В. Абраменкова [1]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– функционально–ролевые отношения;</li> <li>– эмоционально–оценочные отношения;</li> <li>– личностно–смысловые отношения.</li> </ul>
А. А. Реан, Я. Л. Коломинский [243]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– взаимные выборы;</li> <li>– взаимные связи.</li> </ul>
Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская [11]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обмен оперантами (действиями);</li> <li>– обмен сентиментами (знаками аттитюдов и чувств).</li> </ul>
А. Л. Журавлев [76]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– взаимное познание;</li> <li>– установление и развитие взаимоотношений;</li> <li>– оказание взаимовлияния на их состояния, взгляды и поведение;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– регуляция их совместной деятельности.</li> </ul>
В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша [138]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– дистанция между партнерами;</li> <li>– оценка отношений;</li> <li>– партнерская позиция;</li> <li>– степень знакомства.</li> </ul>
Н. В. Ключева [113]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– деловой срез;</li> <li>– социально–психологический срез.</li> </ul>
В. А. Михайлов [274]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– социальный статус;</li> <li>– социальная роль.</li> </ul>
Р. Мертон [166]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– эмоциональность — эмоциональная нейтральность;–личностная ориентация — коллективистская ориентация;</li> <li>– универсализм — партикуляризм;</li> <li>– реальные достижения — приписки;</li> <li>– специфичность — диффузия.</li> </ul>
В. Г. Крысько [135]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– эмоциональные переживания: настрой психики партнеров по взаимоотношениям.</li> <li>– оценочный компонент: определение человеком того, что ему нравится или не нравится во взаимодействии с другими людьми.</li> <li>– поведение: определяют перспективу продолжения или прекращения сотрудничества.</li> </ul>
Г. М. Андреева, 2007 [10]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– экономический уровень межличностных отношений;</li> <li>– социальный уровень межличностных отношений;</li> <li>– политический уровень межличностных отношений;</li> <li>– идеологический уровень межличностных отношений.</li> </ul>
В. Б. Ольшанский [194]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– перцептивные процессы и аттракция;</li> <li>– процессы взаимовлияния людей;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ролевые отношения.</li> </ul>
Я. Л. Коломинский [120]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– когнитивный компонент;</li> <li>– эмоциональный компонент;</li> <li>– поведенческий компонент.</li> </ul>
Е. П. Ильин [96]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– потребность в общении;</li> <li>– переживание эмоций;</li> <li>– выражение внутреннего мира человека.</li> </ul>
Б. Ф. Ломов [150]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– макроуровень (общение рассматривается как сложная развивающаяся сеть взаимосвязей, важнейшая сторона его образа жизни. Этот уровень предполагает изучение развития общения в интервалах времени, сопоставимых с длительностью жизни человека, в плане анализа психического развития индивида).</li> <li>– мезауровень (изучение отдельных контактов, в которые вступают люди. Речь идет о тех моментах их жизни, когда они решают ту или иную задачу совместно (совместная деятельность, беседа, игра и т. д.).</li> <li>– микроуровень (изучение отдельных сопряженных актов общения – действие одного из индивидов, связанное с ним содействие (или противодействие) партнера, выступающих в роли своеобразных элементарных его единиц).</li> </ul>
В. Н. Мясищев [180]	<ul style="list-style-type: none"> <li>– потребности – конативная тенденция овладения, которые включают в себя: <ul style="list-style-type: none"> <li>а) субъект, испытывающий потребность</li> <li>б) объект потребности</li> <li>в) своеобразная связь между субъектом и объектом, имеющая определенную функциональную нейродинамическую структуру, проявляющуюся в переживании тяготения к объекту и в активной уст-</li> </ul> </li> </ul>

	<p>ремленности к овладению им;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– эмоциональная сторона;</li><li>– интерес;</li><li>– оценочные отношения, формирующихся в связи с этическими, эстетическими, юридическими и другими критериями поступков и переживаний человека.</li></ul>
Е. Ю. Клепцова [112]	<ul style="list-style-type: none"><li>– деловая совместимость;</li><li>– организованность деятельности;</li><li>– целостность группы;</li><li>– ценностно – ориентированное единство;</li><li>– совместимость;</li><li>– различные аспекты межличностного общения.</li></ul>

Эмоциональный компонент взаимоотношений выражает положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека под влиянием индивидуально–психологических особенностей других людей (симпатии или антипатии, удовлетворенность собой, партнером, работой и т. д.). Эмоциональный компонент выполняет регулирующую функцию при неофициальных взаимоотношениях.

Ведущую роль в регулировании взаимоотношений играет поведенческий компонент, включающий невербальные средства общения и действия, выражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом (В. Г. Крысько) [135].

Основными характеристиками, описывающими содержание межличностных отношений, являются (В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша) [138]:

- дистанция между партнерами или степень их психологической близости (близкая, далекая);
- оценка отношений (позитивная, негативная, противоречивая, безразличная);
- позиция партнеров (доминирование, зависимость, равенство);
- степень знакомства.

Дополнительными характеристиками межличностных отношений являются их уровни: экономический, социальный, политический и идеологический (Г. М. Андреева [10]) а также макро–, микро–, мезоуровни (Б. Ф. Ломов) [150].

В соответствии с рассмотрением видов межличностных отношений выделяется следующая структура данного феномена: функционально – ролевые отношения выступают при изучении «делового» общения и совместной деятельности, зафиксированы в специфичных для общности сферах жизнедеятельности детей (трудовой, учебной, продуктивной, игровой) и разворачиваются в ходе усвоения норм и способов действия в группе. Функционально – ролевые отношения проявляется также в действиях, соответствующих статусу или конкретным обязанностям. Эмоционально – оценочные отношения характеризуют соответствие поведения принятым нормами совместной деятельности (В. В. Абраменкова) [1]. Дан-



ную характеристику дополняют деловые и личностные отношения (В. Б. Ольшанский, С. Г. Климова, Н. Ю. Волжская) [195].

Е. В. Юркова [335] описывает по критерию временной континуальности четыре типа межличностных отношений, содержательно отражающие их динамику: знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения.

А. А. Реан и Я. Л. Коломинский [243] в основе выделения структуры межличностных отношений детей указывают на понятие «межличностное взаимодействие», которое включает в себя взаимоотношения, общение и взаимооценивание.

А. В. Петровский [213] рассматривает многоуровневую структуру межличностных отношений, которая может быть схематически представлена следующим образом.

Первый, поверхностный слой образует совокупность межличностных отношений непосредственной зависимости. Его компонентами являются:

- эмоциональная привлекательность индивидов, ориентирующая социометрические выборы;
- групповая совместимость как согласованность и слаженность действий;
- сплоченность как высокая контактность;
- независимость (нонконформность) как единственная альтернатива внушаемости или конформности и некоторые другие.

Второй, глубинный слой образует совокупность межличностных отношений опосредствованной зависимости, составляющих собственные характеристики коллектива как группы, объединенной общественно ценными и личностно–значимыми целями и ценностями:

- феномены коллективистического самоопределения личности;
- сплоченность как ценностно–ориентационное его единство;
- эмоциональная идентификация членов коллектива с коллективом в целом;
- эталонность коллектива в восприятии его участников и др.

Третий слой образует совокупность групповых характеристик, определяемых основной функцией коллектива, как своеобразных «клеточек» производст-

венной, учебной и общественной жизни. Это каркас специфических характеристик данного коллектива:

- мотивы и цели его совместной деятельности;
- подготовленность коллектива для выполнения поставленных перед ним задач;
- работоспособность;
- устойчивость коллектива ко всему, что может его разрушить;
- связь его с другими коллективами, образующими в целом общество, и т. д.

Все это образует ядро межличностных взаимоотношений в коллективе.

Межличностные отношения и их структура были рассмотрены А. Тэшфелом, в которую входят: процесс социальной категоризации; процесс социальной идентификации; процесс социального сравнения; процесс социальной дискриминации (А. Тэшфел) [413].

Воздействия на пару тех умений, потребностей и оценочных критериев, которые каждый из партнеров привносит в диаду; манера, в которой эти два различных человеческих характера взаимодействуют друг с другом; внешние источники, находящиеся в распоряжении партнеров; целевые и внешние ограничения, в рамках которых они действуют; общие и индивидуальные проблемы, с которыми два человека сталкиваются в своих отношениях; доступные им средства для разрешения этих проблем – все это составляет структуру межличностных отношений, представленную в работе Г. Келли, Дж. Тибо [109].

Т. А. Репина [244] берет за основу выделения структуры межличностных отношений детей три основных понятия: «общение», «взаимодействие», «межличностные отношения».

В соответствии с этим она выделяет три основные структуры межличностных отношений:

- актометрическая структура – это объективные взаимосвязи детей, возникающие при взаимодействии в совместной деятельности и реальном (не регламентированном воспитателем) общении;

- социометрическая структура – круг желаемого общения ребенка со сверстниками, его избирательные отношения с детьми, которые характеризуются симпатией или антипатией по отношению к ним;

- перцептивная структура, состоящая из существующих в группе взаимных оценок.

Р. Мертон [165] приводит следующую структуру межличностных отношений, которая включает в себя следующие компоненты:

- знание и принятие социальной установки коммуникации;
- целенаправленность коммуникативного акта;
- интеграция различных коммуникативных средств;
- самоконтроль.

В последующем данная структура была дополнена [166] и включала в себя характеристики, описывающие межличностные отношения:

- эмоциональность — эмоциональная нейтральность;
- личностная ориентация — коллективистская ориентация;
- универсализм — партикуляризм;
- реальные достижения — приписки;
- специфичность — диффузия.

Понимание межличностных отношений как делового и социально-психологического среза принадлежит Н. В. Ключевой [113]. Иное понимание представлено В. Б. Ольшанским [194]: изучаемый феномен представлен перцептивными процессами и аттракцией, процессами взаимовлияния людей и ролевыми отношениями.

Данная структура приводится в работе А. Л. Журавлева [76] и включает в себя взаимное познание, установление и развитие взаимоотношений, оказание взаимовлияния на их состояния, взгляды и поведение, регуляцию их совместной деятельности.

А. А. Бодалев [25] рассматривает системное строение межличностных отношений, которое включает в себя систему взаимодействий, контактов, связей человека с другими людьми.

Т. Шибутани [323] в контексте изучения рассматриваемого нами феномена указывал на тот факт, что межличностные отношения необходимо анализировать по определенным мишеням: анализ источника, содержания, канала, приемника, эффекта.

Все рассмотренное выше дополняет концепция В. Н. Мясищевым [180], композиционно представленная в следующем:

– потребности – это конативная тенденция овладения, которые включают в себя:

а) субъект, испытывающий потребность,

б) объект потребности,

в) своеобразную связь между субъектом и объектом, имеющую определенную функциональную нейродинамическую структуру, проявляющуюся в переживании тяготения к объекту и в активной устремленности к овладению им;

– эмоциональная сторона и интерес;

– оценочные отношения, формирующихся в связи с этическими, эстетическими, юридическими и другими критериями поступков и переживаний человека.

Рассматривая межличностные отношения непосредственно в процессе общения как обмена Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская [11] приводили следующую структуру: обмен оперантами (деятельностями), а также сентиментами (знаками аттитюдов и чувств).

Итак, согласно представленным авторским подходам, структура межличностных отношений предполагает несколько уровней анализа: от анализа межличностных отношений в масштабе общественных отношений (Г. М. Андреева [10] до структуры межличностных отношений на уровне конкретного субъекта, включенного в систему межличностных отношений (Я. Л. Коломинский) [120].

Структура межличностных отношений также предполагает выяснение положения индивида в группе в качестве ее члена: его статус, т. е. позиция в системе групповых отношений; его роль в соответствии с этим статусом; а также система групповых ожиданий относительно поведения данного члена группы (Я. Л. Коломинский, Г. М. Андреева, В. А. Михайлов, А. А. Реан, Р. Мертон, и

др.) [120, 10, 274, 242, 165].

Статусно–ролевые характеристики межличностных отношений в последние пять лет все чаще попадают в поле научно–исследовательского интереса, о чем свидетельствуют данные проведенного библиографического анализа (по частотному основанию) в трудах отечественных ученых за период с 2000 по 2016 гг. (69 работ) на информационной базе сайта E-library (см. рисунок 1).

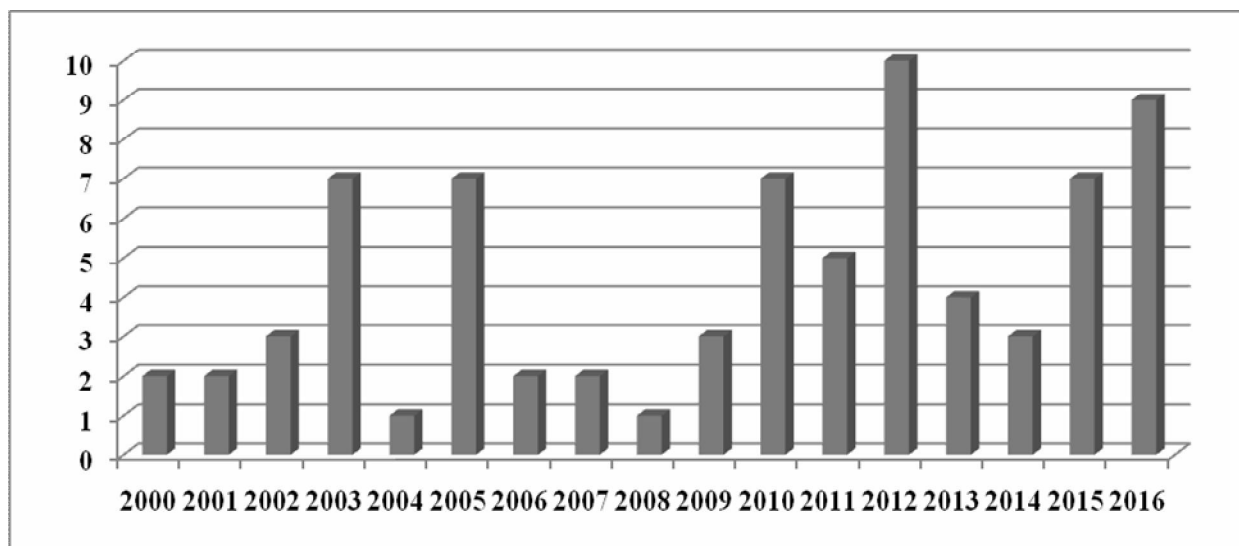


Рисунок 1. Результаты библиографического анализа статусно–ролевых характеристик межличностных отношений за период 2000–2016 гг.

Библиографический анализ исследований статусно–ролевых характеристик межличностных отношений по проблемологическому основанию также проводился за период с 2000 по 2016 гг. по публикациям отечественных ученых. Проблемное поле было разделено на следующие блоки: статусно–ролевые особенности педагогического взаимодействия, статусно–ролевые отношения в группе, статусно–ролевые отношения в социуме, статусно–ролевые отношения в учебном коллективе, статусно–ролевые отношения в семье, статусно–ролевые позиции в рабочем коллективе, а также статусно–ролевые особенности коммуникации (см. рисунок 2).

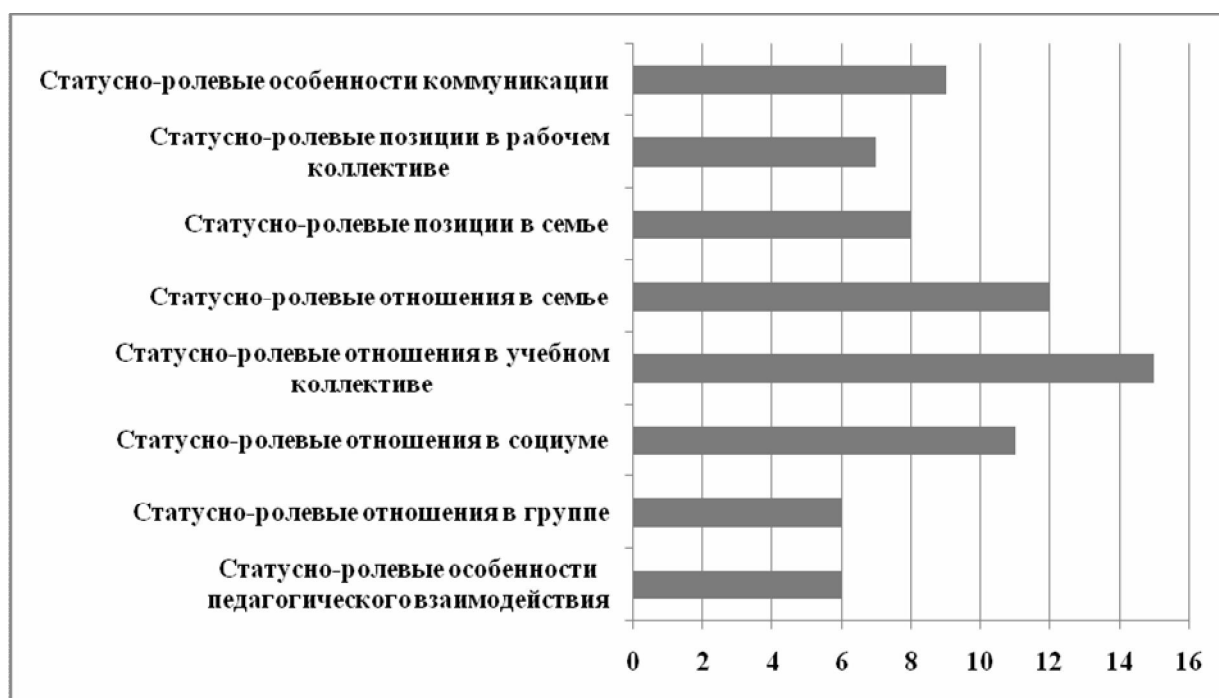


Рисунок 2. Тематика анализа статусно–ролевых характеристик межличностных отношений в публикациях 2000–2016 гг.

На основании результатов проведенного библиографического анализа общей тенденцией является преобладание исследовательского интереса в области описания феноменологии статусно–ролевых отношений в формальных (учебных) социальных группах. Однако структурная организация статусно–ролевых отношений в зону активности не попадает.

В соответствии с этим рассмотрим статусную и ролевую структуру межличностных отношений.

Ролевая структура межличностных отношений представлена системой социальных ролей. Социальная роль, в свою очередь, определяется как совокупность действий, которые должен выполнить человек, занимающий данный статус в социальной системе.

В категориальном и понятийно–феноменологическом анализе понятия «роль» выделяются следующие подходы в отечественной психологии:

– «социальная функция личности», которая соответствует принятым в обществе нормам, обычаям, регулируемая на эмоциональном уровне, определяемая индивидуальными особенностями человека (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский,

1990; В. Г. Крысько) [216,135];

– биологически предопределенный и предполагающий, специфический способ поведения людей, занимающих определенное фиксированное положение, находящееся в некоей зависимости от их статуса или позиции в обществе (социальном окружении), в системе как межличностных, так и общественных отношений (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, И. С. Кон, Г. М. Андреева) [216, 124, 10];

– ожидание (экспектация), предъявляемое к личности обществом, культурой, традициями, принятие того или иного статуса, не зависящего от личности, ее желаний (А. Г. Эфендиев) [334];

– права и обязанности, которые общество присваивает индивиду как субъекту деятельности в малой группе, коллективе и обществе в целом (Б. Г. Ананьев) [8];

– жизнедеятельность человека в системе норм, определяющих его поведение, общение и отношения в данной социальной позиции (Л. В. Мардахаев) [159];

– поддержание человеком определенного социального статуса в соответствии с потребностями повседневной жизни, профессиональной деятельностью, выполняемой функцией в обществе и пр. (Л. В. Мардахаев) [159];

– не может быть сформулировано, пока нет ожидания, прогнозирование того, что должно произойти. Роль — это то, что будет после ее исполнения (В. В. Новиков) [188].

В соответствии с этим выделяются следующие виды ролей:

1. Семейно-бытовая роль – как исполнение человеком социальной роли, предопределяемой социальным положением в семье.

2. Социально–демографические роли (мужчина, женщина, муж, жена, дочь, сын, внук и т. д.) – предполагающие специфические способы поведения, закрепленные общественными нормами и обычаями.

3. Профессионально–трудовая роль выполняется на основе социального опыта человека в определенной профессиональной деятельности.

4. Межличностные роли связаны с межличностными отношениями, регулируемые на эмоциональном уровне (лидер, обиженный, пренебрегаемый, кумир

семьи, любимый и т. д.)

5. Субкультурно–групповая (предписанная) роль – это социальная роль, которую человек усвоил, проявляющаяся с учетом культуры среды, национальной и религиозной принадлежности, возраста в процессе социализации.

6. Активные роли, обуславливаемые конкретной социальной ситуацией в данный момент времени.

7. Латентные роли, не проявляемые в актуальной ситуации носителем данной роли (В. Г. Крысько, В. В. Новиков, А. А. Реан) [135, 188, 242].

В категориальном и понятийно–феноменологическом анализе понятия «роль» в зарубежной психологии выделяются следующие подходы, в которых она рассматривается как:

– шаблон, алгоритм взаимных прав и обязанностей, а не только как поведенческий стандарт (Т. Шибутани) [323];

– структурно–организованное и нормативно–регулируемое участие лица в конкретном процессе социального взаимодействия с конкретными ролевыми партнерами (Т. Парсонс) [204];

– функция общения между людьми, обретаемая в процессе социализации и взросления (Т. Кун) [137];

– ожидаемое поведение, направленное на выполнение прав и обязанностей, предписанных конкретному статусу (Р. Мертон) [166];

– индивидуальный фактор, как ожидаемое поведение в процессе взаимодействия, с интеграцией в набор ценностных ориентации, ассоциируемое со статусом (Ч. Райт М., 2001; Р. Линтон) [239, 151];

– организация общих установок группы, принимаемых всеми в их различных реакциях. Это может быть роль человека, гражданина, логика в его «универсуме дискурса» (Д. Мид) [167];

– социальные представления членов группы относительно друг друга (J. Van Bavel, A.W. Cunningham) [393].

В ходе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что в отечественной и зарубежной психологии характеристики «роли» имеют схожее описание, а



ролевая структура межличностных отношений определяется совокупностью социальных ролей индивида, реализуемых в межличностных отношениях. Масштаб социальной роли зависит от диапазона межличностных отношений.

Б. Г. Ананьев охарактеризовал «общественно функционирующую систему» – роль как исходный момент структурно–динамических свойств личности, в том числе и межличностных отношений – ее статус в обществе.

Поэтому необходимо провести категориальный и понятийно–феноменологический анализ категории «статус», выявить основные подходы к его интерпретации.

В отечественной психологии «статус» рассматривался как определенная позиция в социальной структуре группы или общества, связанная с другими позициями через систему прав и обязанностей (Г. М. Андреева) [10].

Основными характеристиками социального статуса является следующее:

- социальные статусы взаимосвязаны друг с другом, но не взаимодействуют между собой;

- взаимодействуют между собой только субъекты (носители) статусов;

- в социальные отношения вступают носители статусов;

- социальные отношения связывают между собой статусы, но реализуются эти отношения через носителей статусов;

- неизменные достаточно устойчивые позиции в рамках институализированного взаимодействия, независимые от конкретного человека (А. Г. Эфендиев) [334];

- одно из структурно–динамических свойств личности, в рамках которого складывалась и формировалась данная личность. На его основе строятся системы: а) общественных функций – ролей и б) целей и ценностных ориентации (Б. Г. Ананьев) [9];

- функция отношений группы к личности. Статус в своем развитии оказывает влияние на атмосферу, в которой личность себя проявляет (В. В. Новиков) [188].

В зарубежной психологии «статус» рассматривался как:

– социальный процесс. Человек может иметь статус только в отношении к другим, которые признают его место и обращаются с ним определенным образом, на основании системы связей. Следовательно, будучи однажды установлен, остается относительно постоянным (Т. Шибутани, М. А. Hogg) [323, 391];

– не только положение, но и сословие, основанное на специфическом стиле жизни, который включает в себя ценности, представления, а также и другие психологические моменты. Каждому стилю жизни соответствует высокая оценка (почет), и, добившись такой оценки, человек усваивает определенные нормы и представления (М. Вебер) [34];

– позволяет говорить об общественных ролях тех людей, кто втянут в общее дело жизни (Д. Мид) [167];

– внешние характеристики состояния, такие как пол, раса и возраст, влияющих на темп и участие в небольших неформальных группах (С. Anderson, P. J. Oliver, D. Keltner, A. M. Kring) [369].

Статусная структура межличностных отношений определяется иерархией социометрических статусов в системе межличностных отношений.

Социометрический метод позволяет выявить мотивационное ядро выбора в межличностных отношениях, на основании которого личность готова осуществлять эмоциональный, а также деловой контакт с одними членами группы и отвергать других (А. В. Петровский) [213].

Детерминация социометрического выбора и выбора объекта для реального общения действительно связана с разноуровневыми диспозициями личности – социометрическими индексами. Они описывают структурно–динамические параметры подсистемы взаимоотношений в различных сферах (А. А. Реан, Л. Я. Коломинский) [243].

Центральным моментом в изучении рассматриваемого метода диагностики межличностных отношений является понятие «социометрического статуса».

Существует несколько трактовок его определения:

– Социометрический статус представляет собой свойство личности как элемента социометрической структуры, позволяющее занимать определенную пространственную позицию.

При этом он рассматривается как минимум в двух аспектах: формальном и неформальном. Формальный аспект, или критерий социометрического статуса связан с такими межличностными отношениями в группе, которые определены выполнением заданных извне функций, а также ролей, исполнением должностных обязанностей. Неформальный аспект связан в большей степени с реализацией межличностных отношений вне структуры организации, например, досуговой деятельностью (Дж. Морено) [175].

– Социометрический статус является глобальным показателем места индивида в обществе. Его уровень характеризует положение в структуре взаимоотношений, измеряет важные личностные и групповые явления, а также аспекты формирования личности в коллективе и диагностики внутригрупповых, внутриколлективных отношений. Он определяется числом выборов или предпочтений, которые получают каждый член группы по результатам социометрического опроса (А. А. Реан, Л. Я. Коломинский) [243].

– Социометрический статус характеризует степень развития членов группы, симпатии, антипатии, которые определяют положение подростка в группе (И. С. Кон) [124].

Исследования социометрического статуса подростков находятся в поле исследовательского интереса с давних времен и привлекают внимание ученых в настоящее время.

Как показывают социометрические исследования Х. Й. Лийметса [24] и Я. Л. Коломинского [120] и других ученых, разница в положении «Лидеров» и «Непринятых» или «Отвергнутых» становится более резкой к подростковому возрасту.

Критерии, определяющие социометрический статус подростка в группе сверстников по данным Я. Л. Коломинского [120], характеризуются сложностью, многообразием и иерархичностью организации. Здесь на первом месте стоит

влияние на сверстников (значение этого качества с возрастом неуклонно увеличивается) и, как у младших подростков, физическая сила; на втором месте – нравственные качества, которые непосредственно проявляются в общении, и общественная работа; дальше идут интеллектуальные качества и хорошая учеба, трудолюбие и навыки труда, внешняя привлекательность; на последнем месте стоит стремление командовать.

В исследовании А. Н. Лутошкина [154] дается иная последовательность предпочтений: интеллектуальные качества, отношение к людям (доброта, отзывчивость), моральные качества, волевые качества, деловые качества, внешние данные (внешняя привлекательность, умение следить за собой и т. д.).

По данным Б. С. Волкова [40], подростки выше всего ценят качества личности, проявляющиеся в общении, взаимодействии с товарищами. На втором месте стоят волевые качества личности; на третьем – интеллектуальные достоинства.

Немаловажен тот факт, что в процессе межличностных и социальных отношений важен уровень социометрического статуса. То есть, при снижении статуса в учебной группе у младших подростков происходит возрастание уровня манипулирования в ученической группе (А. В. Погодина, А. Д. Ларина) [222], а при его возрастании – повышается уровень межличностного и внутригруппового доверия в социальных межличностных отношениях в классе (А. В. Полина) [224].

Так, Д. С. Черемисина [305] описывала социометрический статус в ученической группе. Подростки, имеющие «Принимаемые» и «Предпочитаемые» выборы наиболее адаптированы в социальном окружении. У них наиболее развиты коммуникативные способности и нервно–психическая устойчивость, они мало конфликтны.

Подростки с социометрическим статусом «Непринятые» наиболее склонны к конфликтам, а подростки – «Лидеры» предпочитают избегание «борьбы» в построении межличностных отношений, соблюдают нейтралитет, склонны к принятию ценностей и норм группы, благодаря чему и становятся лидерами (С. В. Жолудева, К. О. Пуголовкина, Т. В. Семеновских) [78].

Неблагоприятный (низкий) статус подростков в группе формируется при преобладании в семье эмоциональной дистанции между родителями и детьми, конфликтности во взаимоотношениях, чрезмерной требовательности, тотального контроля, отвержения ребенка со стороны родителя, наказаний и неуверенности в воспитании (Е. С. Баранова) [13]. Но он образуется и при недостаточной строгости при наказании, недостаточности запретов, чрезмерном удовлетворении потребностей, отношении к ребёнку как к «Маленькому неудачнику» (Н. Е. Варшавская) [33].

Данный статус также формируется не только в нарушенных внутрисемейных отношениях, но и при развитии у подростка акцентуации характера по застревающему, педантичному, тревожному и возбудимому типу, что обуславливает низкую популярность среди сверстников (И. В. Борисова, Ю. С. Шкуратова [27].

Непосредственно на его формирование также влияет склонность подростков к проявлению высокого уровня личностной и ситуативной тревожности (А. В. Бурков) [32].

Дополнительной характеристикой «Отвергаемых» подростков является низкий уровень умственного развития по следующим параметрам: трудность выполнения заданий, направленных на оценку словесно–логического мышления, сформированности операции обобщения и абстрагирования, вербальных способностей (Е. Б. Гумель) [59].

Социальный статус обозначает определенное место, которое занимает индивид в данной социальной системе. Совокупность требований, предъявляемых индивиду обществом, образует содержание социальной роли.

Статусная структура межличностных отношений определяется социометрическими характеристиками, описывающими положение индивида в системе межличностных отношений, в особенности в подростковом возрасте. Ролевая структура межличностных отношений определяется совокупностью социальных ролей индивида, реализуемых в межличностных отношениях.

Не только изучение статусной и ролевой структуры межличностных отношений, представленных ранее, привлекало внимание ученых, но и статусно – ролевая концепция изучаемого феномена послужила основой для дальнейших исследований в данной области (П. Бергер, 1995; Р. Линтон, А. Г. Эфендиев, Е. Ю. Клепцова, и др.) [363, 151, 334, 112].

Статусно–ролевая теория межличностных отношений – это достаточно молодой подход к изучению рассматриваемого нами феномена, согласно которому личность описывается посредством усвоенных, принятых и выполняемых социальных функций и образцов поведения, то есть ролей. Они являются следствием социального статуса, его «динамическим аспектом» в данном обществе или же в социальной группе. Когда человек принимает права и обязанности, конституирующие статус, и приводит их в действие, он выполняет определенную роль.

Следовательно, составляющими элементами данной концепции являются: ценности, нормы, роли, культуры деятельности и социализации личности, изучение которых позволяет во многом по-новому осмыслить социальную жизнь, установить научно–логические механизмы приобщения личности к сложным социальным образованиям.

На основании теоретического анализа статусно–ролевой структуры межличностных отношений, считаем целесообразным представить авторское определение, согласно которому статусно–ролевая структура межличностных отношений младших подростков представляет собой систему преобладающих статусов в ролевых позициях межличностных отношений младших подростков.

Процесс формирования межличностных отношений осуществляется в процессе онтогенеза. Онтогенетические особенности межличностных отношений определяют специфику их структуры (Т. А. Репина, Я. Л. Коломинский, А. В. Петровский, Е. П. Ильин, О. С. Жажина) [244, 120, 215, 96, 75].

Онтогенетический анализ формирования межличностных отношений необходимо рассматривать в соответствии с этапами развития. В рамках отечественной психологии онтогенетические аспекты развития межличностных отношений

рассматривали С. В. Корницкая [126]; Л. С. Выготский [41]; М. И. Лисина [147]; Л. И. Божович [26] и др.

Смысл всего онтогенетического развития заключается в том, что ребенок постепенно становится личностью, превращается из существа, усваивающего накопленный человечеством социальный опыт, в творца этого опыта и носителя собственных неповторимых индивидуальных особенностей личности (Л. И. Божович) [26].

Следуя основной идее культурно–исторической теории Л. С. Выготского [41] об общественно–исторической природе психики, социальную среду следует рассматривать не как фактор, а как источника развития личности. В процессе психического развития ребенка он указывает на существование двух линий развития: первая – естественное созревание; вторая – овладение культурой, способами поведения и мышления. Основной траекторией развития является процесс интериоризации социальных форм поведения в систему индивидуальных форм поведения. В процессе сотрудничества и социального общения возникают высшие психические функции. Всякая высшая психическая функция, по мнению Л. С. Выготского [41], в своем развитии проходит две стадии: как форма взаимодействия между людьми и как полностью внутренний процесс.

Немаловажным фактором формирования межличностных отношений в онтогенетическом аспекте является удовлетворение потребности ребенка в общении, а также процесс реального взаимодействия со взрослым человеком.

Они в большей степени обуславливают формирование привязанности к этому взрослому в случае, когда содержание контактов с ним адекватно уровню развития коммуникативной потребности ребенка (С. В. Корницкая) [126], ведь его личность непосредственно реализуется в процессе общения.

Личные (по форме) и одновременно общественные (по существу) отношения с людьми, складывающиеся в ходе общения, становятся важнейшим инструментом самопознания. Другой человек для ребенка словно зеркало, в которое он вглядывается, чтобы увидеть самого себя (М. И. Лисина) [148].

На разных возрастных этапах действуют общие закономерности становления и развития межличностных отношений, представленные в таблице 4:

1. Обусловленность природы межличностных отношений местом, занимаемым в обществе
2. Зависимость от совместной деятельности, которая в любую историческую эпоху опосредствует развитие межличностных отношений, определяет их строение.
3. Уровневая природа.

Таблица 4

Онтогенетический анализ формирования межличностных отношений  
(О. В. Заширинская) [90]

Возрастной период	Характеристики межличностных отношений
2–4 года	Сверстник является партнером по эмоционально–практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении детей. Главная коммуникативная потребность – соучастие сверстника, которое выражается в параллельных действиях детей.
4–6 лет	Возникает потребность в ситуативно–деловом сотрудничестве со сверстником. Сотрудничество, в отличие от соучастия, предполагает распределение игровых ролей и функций, а значит, и учет действий и взаимодействий партнера. Содержанием общения становится совместная деятельность (главным образом – игровая). На этом же этапе возникает потребность в уважении и признании сверстника.
6–7 лет	Общение со сверстником приобретает черты внеситуативности: оно строится не только в связи с внешней ситуацией, но и вследствие избирательных отношений между детьми.
9–10 лет	Ведущими становятся лично–смысловые отношения со сверстниками. Данная возрастная тенденция в развитии общения связана с умением ребенка анализировать себя в различных коммуникативных ситуациях. Он постепенно определяется с ведущей мотивацией в межличностном общении со сверстниками

Итак, психическое развитие ребенка, формирование его личности рассматриваются как процесс социализации. Личность формируется как некое целостное



образование в процессе жизни и деятельности человека, в практике его межличностных отношений (Л. С. Выготский, М. И. Лисина, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, Е. П. Ильин, В. Н. Мясищев, и др.) [41, 147, 146, 329, 26, 96, 180]. Возрастная динамика межличностных отношений характеризуется следующими тенденциями. С одной стороны, – тенденциями расширения пространства межличностных отношений (увеличение числа субъектов межличностных отношений, сфер межличностных отношений); с другой, – тенденциями дифференциации, которые предполагают возникновение иерархии субсистем межличностных отношений (формируются новые и упорядочиваются существующие системы межличностных отношений со сверстниками, с родителями, с учителями др.).

В онтогенетическом аспекте анализа межличностных отношений особый интерес представляет подростковый возраст. Без изучения закономерностей развития ребенка в онтогенезе, без выявления противоречий, составляющих движущую силу этого развития, невозможно ни углубленно исследовать психологические особенности подростка, ни определять психологические основы его воспитания (Д. И. Фельдштейн) [287].

Исходя из традиционных для культурно–исторической теории и субъектно–деятельностного подхода положения о ведущей деятельности (Л. С. Выготский, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович) [41, 147, 329, 26], ведущим типом деятельности подросткового возраста является интимно–личностное общение со сверстниками.

Подростки начинают формировать многочисленные группы, которые могут объединяться в крупные подростковые компании, с формированием отношений со сверстниками противоположного пола (Н. В. Клюева) [113].

Авторы разделяют принципиальную позицию о единстве общения и деятельности. Социальная ситуация развития в подростковом возрасте характеризуется переходом от зависимого детства к самостоятельности и ответственности, характеризующей взрослость.

Одной из сторон чувства взрослости является новое отношение к знаниям, которое возможно, и есть то ядро взрослости, культивируя и, развивая которое можно преодолевать возникающие в этот период развития трудности в поведении и воспитании детей (Д. Б. Эльконин) [328].

Взрослость подростка субъективно связывается с приобщением подростка к обществу, с появлением у него чувства ответственности как социальной ответственности, как возможности и необходимости отвечать за себя и за дело на уровне взрослого человека (Д. Б. Эльконин) [328].

В процессе общения со сверстниками происходит становление нового уровня самосознания, формируются относительно самостоятельные и устойчивые взгляды, оценки к окружающим и к себе (Л.И. Божович) [26], формируются навыки социального взаимодействия.

Характер стадийного развития подростка как личности прослеживается через изменение структуры самосознания в его различных проявлениях: самооценки, личностной рефлексии, требований к себе и другим, мотивов деятельности, идеалов, интересов и пр.

Так, на первой стадии подросткового возраста (в 10–11 лет) ребенка характеризует весьма своеобразное отношение к себе (принятие себя). При этом у детей четко обнаруживается острая потребность в самооценке и в то же время переживание неумения оценить себя.

На второй стадии подросткового периода (в 12–13 лет) наряду с общим принятием себя сохраняется и ситуативно-отрицательное отношение ребенка к себе, обнаруживающее зависимость от оценок окружающих, прежде всего сверстников. В то же время критическое отношение подростка к себе, переживание недовольства собой сопровождается актуализацией потребности в самоуважении, общем положительном отношении к себе как личности.

На третьей стадии этого возраста (в 14–15 лет) возникает «оперативная самооценка», определяющая отношение подростка к себе и в настоящее время. Эта самооценка основывается на сопоставлении подростком своих личностных осо-

бенностей, форм поведения с определенными нормами, которые выступают для него как идеальные формы его личности (Д. Б. Эльконин) [328].

Одним из важных механизмов самосознания выступает личностная рефлексия, представляющая собой форму как осознания подростком своего внутреннего мира, так и понимания внутреннего мира других людей.

Подростковый возраст характеризуется интенсивной перестройкой психических процессов, деятельности и поведения, что приводит к необходимости изменений в формах межличностных взаимоотношений.

Подростков заботит то, как они выглядят в глазах других в сравнении с их собственными представлениями о себе, а также то, как связать роли и навыки, развитые и ценимые ранее, с профессиональными прототипами дня сегодняшнего (Э. Эриксон) [333].

Этот период чрезвычайно важен, поскольку происходит становление истинно человеческих отношений с людьми, формируются отношения равенства, взаимности, взаимодействия (К. С. Холл, Г. Линдсей) [296].

Итак, в подростковом возрасте происходит расширение сфер социальной активности и изменение их значимости. Межличностные отношения формируют навыки социального взаимодействия, умение подчиняться и в тоже время отстаивать свои интересы. В процессе общения со сверстниками происходит присвоение значимых для общества социальных норм и ценностей, их индивидуальная модификация. В установлении взаимоотношений подростков ключевое значение имеют успехи в среде сверстников (Е. В. Хлыбова) [297].

На основании категориального и понятийно–феноменологического анализа межличностных отношений в онтогенетическом аспекте нами выделены следующие методологические основания:

– межличностные отношения в отечественной социальной психологии большинством авторов рассматривается через анализ межличностных взаимосвязей и взаимодействий в процессе общения и осуществления совместной деятельности (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, Н. Н. Обозов, А. А. Бодалев, А. А. Реан, Я. Л. Коломинский, В. В. Новиков, Н. В. Ключева, Г. М. Андреева,

Б. Ф. Ломов, В. Б. Ольшанский, В. В. Беликова, В. Н. Мясищев, Е. Ю. Клепцова, и др.) [216, 190, 25, 243, 188, 113, 10, 149, 194, 19, 180, 112];

– межличностные отношения в зарубежной психологической науке рассматриваются в контексте межличностного взаимодействия, характеризуясь преимущественным описанием их поведенческих проявлений (Р. Бердвистел, К. Боулдинг, Н.С. Келман, Дж. Хоманс, Дж. Тибо и Г. Келли, А. Тэшфел и Дж. Тернер, Т. Шибутани, Г. Бэйтсон, Р. Мертон, D. Zandvliet, P. Brok, T. Mainhard, J. Van Tartwijk) [365, 28, 398, 298, 109, 414, 323, 18, 166, 379];

– структура межличностных отношений предполагает несколько уровней анализа: от анализа межличностных отношений в масштабе общественных отношений (Г. М. Андреева) [10] Дж. до структуры межличностных отношений на уровне конкретного субъекта, включенного в систему межличностных отношений (Я. Л. Коломинский) [120];

– структура межличностных отношений рассматривается в двух аспектах: статусном и ролевом (Р. Мертон, 1968; Б. Г. Ананьев, М. Ч. Райт, Т. Парсонс, В. В. Новиков, В. А. Михайлов, Л. В. Мардахаев, В. Г. Крысько, Г. М. Андреева, А. А. Реан, Д. Мид, Я. Л. Коломинский, и др.) [165, 8, 239, 204, 188, 274, 159, 135, 10, 242, 167, 120];

– статусная структура межличностных отношений определяется иерархией социометрических статусов в системе межличностных отношений. Социометрический статус является показателем места индивида в обществе. Его уровень характеризует положение в структуре взаимоотношений, измеряет важные личностные и групповые явления, а также аспекты формирования личности в коллективе и диагностики внутригрупповых, внутриколлективных отношений (Х. Й. Лийметса, А. А. Реан, Л. Я. Коломинский, Я. Л. Морено, А. В. Погодина, А. Д. Ларина, Д. С. Черемисина, и др.) [152, 243, 175, 222, 305];

– статусно–ролевая теория межличностных отношений – это подход, согласно которому личность описывается посредством усвоенных, принятых и выполняемых социальных функций и образцов поведения, то есть ролей. Они являются следствием ее социального статуса, его «динамическим аспектом» в данном

обществе или же в социальной группе. Когда человек принимает права и обязанности, конституирующие статус, и приводит их в действие, он выполняет определенную роль (П. Бергер, Р. Линтон, А. Г. Эфендиев; Е. Ю. Клепцова, и др.) [363, 151, 334, 112];

– статусно–ролевая структура межличностных отношений младших подростков представляет собой систему преобладающих статусов в ролевых позициях межличностных отношений младших подростков;

– возрастная динамика межличностных отношений характеризуется, с одной стороны, – расширением пространства межличностных отношений и дифференцированностью, предполагающей возникновение иерархии subsystems межличностных отношений, – с другой (С. В. Корницкая, Л. С. Выготский, Н. В. Ключева, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, М. И. Лисина, Е. В. Хлыбова) [126, 41, 113, 329, 26, 148, 297].

## **1.2. Классификационно–феноменологический анализ проявлений гиперактивности как условие реализации межличностных отношений в подростковом возрасте**

Осуществляя классификационно–феноменологический анализ проявлений гиперактивности как условия реализации межличностных отношений в подростковом возрасте, необходимо определить последовательность его реализации:

- 1) соотнести проявления гиперактивности с позиции нормального или нарушенного развития;
- 2) описать онтогенетические закономерности проявлений гиперактивности;
- 3) анализировать проекции проявлений гиперактивности в поведение и их реализации в межличностных отношениях.

В качестве условий формирования межличностных отношений в рамках ис-

следования особенностей статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности выступает общая траектория развития. В соответствии с исследовательской логикой, необходимо проанализировать, к какой категории относятся проявления гиперактивности с позиции нормального или нарушенного развития.

Нормальное развитие представляет собой постепенное, протекающее этапами в виде количественных и качественных сдвигов, изменение организма от менее к более совершенному его строению и функционированию. Под нарушенным развитием понимается любое отклонение отдельной функции или системы психических функций от программы развития, выходящее за пределы социально–психологического норматива, определяемого для данной образовательной, социокультурной или этнической ситуации и данного возраста ребенка, следует рассматривать как нарушение развития данной функции или системы психических функций (Н. Я. Семаго, М. М. Семаго) [249].

Нарушенное развитие определяется как отклонение хода и результатов развития от существующих в данной культуре типологических (среднестатистических) и социо–культурных норм (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев) [267].

В. М. Сорокин [272] определяет нарушенное развитие как обычное развитие, протекающее в необычных (неблагоприятных) условиях, патогенная сила которых превосходит компенсаторные возможности индивида, не нарушая при этом целостности психики (В. М. Сорокин) [272].

И. И. Мамайчук [157], обращаясь к проблеме нарушенного развития, описывает четыре основных его характеристики. Во–первых, нарушенное развитие связано с функциональной локализацией нарушения, в зависимости от которого различают два вида дефектов (частный, обусловленный дефицитарностью отдельных функций гнозиса, праксиса, речи; общий, связанный с нарушением регуляторных систем, при дисфункции которых наблюдаются подкорковые (снижение уровня бодрствования, психической активности, патология влечений и др.) и корковые дефекты (нарушение сложных эмоциональных образований и интеллектуальной деятельности). Во–вторых, нарушенное развитие связано со временем по-

ражения: чем раньше произошло поражение, тем более вероятно явление недоразвития и чем позднее возникло нарушение нервной системы, тем более характерны явления повреждения с распадом структуры психической функции. Повреждению чаще всего подвергаются функциональные системы с относительно коротким временным циклом развития (функции, имеющие подкорковую локализацию). В сензитивные периоды также увеличивается вероятность возникновения психических нарушений (в возрасте 0–3 года и 11–15 лет). В–третьих, нарушенное развитие характеризует взаимоотношения между первичными (непосредственно вытекающие из биологического характера болезни; могут иметь характер недоразвития или / и повреждения) и вторичными дефектами (возникающие в процессе аномального социального развития; выражается в виде специфических недоразвития–слуха, речи, а также функции, которые находились в момент воздействия в сензитивном периоде; его направленность «снизу–вверх», т. е. от элементарных функций к более сложным). В–четвертых, нарушенное развитие связано с нарушением межфункциональных взаимодействий в процессе аномального системогенеза.

В современной науке все классификации нарушений развития можно сгруппировать в две группы: категориальные и эмпирические (Е. С. Правило) [229]. Основным критерием построения категориальных классификаций является выделение одного четкого критерия, на основании которого делятся типы нарушений развития. В качестве критерия классификации эмпирической группы классификаций используется несколько полиморфных оснований, выделенных авторами в результате эмпирических исследований и имеющих прикладную направленность (В. М. Сорокин) [272].

Категориальные классификации строятся на основании различных аспектов дизонтогенеза:

- время возникновения нарушения (врожденные и приобретенные);
- обратимость возникающих отклонений в развитии (необратимые, частично обратимые, обратимые);
- этиологический принцип классификации (генез: нарушения церебрально-

органического, психогенного и соматогенного происхождения (В. М. Сорокин) [272]; по критерию динамических характеристик этиологического фактора: процессуальные и непроцессуальные (В. В. Ковалев) [115];

– темп психического развития (ретардация; асинхрония; нарушения, связанные с механизмами высвобождения и фиксации более ранних онтогенетических форм нервно–психического реагирования) (В. М. Сорокин) [272].

Эмпирические классификации отклонений психического развития строятся на основании результатов авторских эмпирических исследований (Г. Е. Сухарева, Т. А. Власова, М. В. Певзнер, В. В. Ковалев, Г. Н. Коберник, В. Н. Синев, В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов, В. В. Лебединский, В. И. Лубовский) [275, 37, 115, 114, 140, 144, 153].

Обозначив определения и классификации нормального и нарушенного развития, нам необходимо соотнести проявления гиперактивности с общей системой нормального и нарушенного развития (см. таблицу 5).

Проявления гиперактивности представлены в современных международных классификациях (МКБ-10 и DSM-IV). В частности, описаны в международной системе болезней 10-го пересмотра, принятой ВОЗ и действующей в настоящее время в разделе «Эмоциональные расстройства и расстройства поведения, начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте» (F9). МКБ-10 выделяет гиперкинетические расстройства (F90), нарушение активности и внимания (F90.0), гиперкинетическое расстройство поведения (F90.1), другие гиперкинетические расстройства (F90.1), гиперкинетическое расстройство, неуточненное (F90.8). DSM-IV-TR выделяет формы и подтипы СДВГ: синдром дефицита внимания с гиперактивностью, комбинированный тип (314.01), синдром дефицита внимания с гиперактивностью с доминирующим дефицитом внимания (314.00), синдром дефицита внимания с гиперактивностью с доминирующей гиперактивностью – импульсивностью (314.00). Данные классификации принципиальных различий в подходах к диагностике проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью не имеют.



## Исследования проявлений гиперактивности с позиции нормального или нарушенного развития

Автор	Определение	Характеристики
<p>П. Уэндер, Р. Шейдер [282]</p> <p>М. С. Дьячкова [69]</p> <p>В. Б. Никишина, В. Л. Баркова [16]</p> <p>В. Б. Никишина, В. П. Глушкова [49]</p> <p>О. В. Попова, С. А. Кокшаров [226]</p> <p>К. Shiels, L. W. Jr. Hawk [411]</p> <p>W. Harvey [390] C. Gillberg [388] J. P. Piek [401] Y. Zang [423]</p>	<p>Нормальное развитие, при котором наблюдаются нарушения процессов регуляции деятельности и внимания</p>	<p>Характерно неоптимальное функционирование различных механизмов регуляции познавательной деятельности и поведения (регуляторных компонентов деятельности). Наблюдаются регуляторная разбалансированность свойств внимания (скорости и точности), нарушения способности ребенка контролировать и регулировать свое поведение, что характеризуется повышенной отвлекаемостью, отсутствием сосредоточения, импульсивностью и гиперактивностью.</p> <p>Нарушения координации и функции равновесия, эмоциональные нарушения, нарушения отношений с окружающими.</p>

<p>A. Jucaite [394]  J. Wang [420]  M. Tseng [416]</p>		
<p>И. П. Брызгунов [29]   В. Осипова,  Л. И. Колесникова,  В. И. Михнович,  М. И. Долгих,  В. А. Петрова [196]   А. Сугрובה,  О. А. Семенова,  Р. И. Мачинская [265]   А. Н. Подоплекин,  Л. Ф. Старцева,  Ю. С. Джос [223]   С. З. Бахтадзе,  Н. М. Геладзе,  Н. С. Хачапуридзе,  И. Т. Хатиашвили [17]  Л. Ф. Старцева, М. Н. Панков [65]  Т. Е. Таранушенко,  А. Б. Салмина [277]   И. А. Шевченко,</p>	<p>Нормальное развитие, проявляющееся нарушениями на поведенческом уровне</p>	<p>Неуместная избыточная двигательная активность, нарушение концентрации внимания, неспособность к организованной, целенаправленной деятельности, нарушения процессов самоконтроля, двигательных реакций, нарушения моторного программирования и моторного контроля, мелкой и крупной моторики, низкая скорость двигательной реакции.</p>

<p>Ж. М. Глозман [319]</p> <p>Т. А. Парфенова, С. А. Савенюк [205]</p> <p>J. Van der Meere [417] S. Whitmont [422] T. M. Pitcher [402]</p>		
<p>Н. Н. Гребнева, Ю. В. Евсеева [54]</p> <p>C. L. Huang-Pollock, S. L. Karalunas, [392] M. Schecklmann, M. Romanos, F. Bretscher, M. M. Plichta, A. Warnke, A. J. Fallgatter [410]</p>	<p>Нормальное развитие, проявляющееся нарушениями со стороны познавательной сферы</p>	<p>Гиперактивность, неустойчивость внимания, импульсивность, повышенная отвлекаемость, суетливость, снижение объема вербальной и зрительной памяти, уровня вербально-логического и наглядно-образного мышления, самоконтроля. Нарушения внимания включают: неспособность сохранять внимание; снижение избирательного внимания; частые забывания того, что нужно сделать.</p>

<p>Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова [79]</p> <p>Р. Корсини, А. Ауэрбах [232]</p> <p>Д. М. Самарский, Я. Е. Бугаец, И. В. Сосновская, А. Б. Трембач [248]</p> <p>Е. В. Терентьева, О. П. Болотникова, А. А. Ошкина [278]</p>	<p>Расстройство мозговых функций центральной нервной системы</p>	<p>Трудности концентрации и поддержания внимания, нарушения обучения и памяти, а также сложности обработки экзогенной и эндогенной информации и стимулов. Поведенческие и когнитивные последствия проявляются в разнообразных областях функционирования.</p>
<p>Э. Мэш, Д. Вольф [179]</p>	<p>Гиперкинетическое расстройство</p>	<p>Повышенная отвлекаемость, повышенная возбудимость; суетливость, неусидчивость. Импульсивность может проявляться неряшливым выполнением школьных заданий, несмотря на усилия все делать правильно.</p>

<p>Р. Комер [123]  О. М. Разумникова, Е. Ю. Лапина,  Н. В. Вольф [238]  А. М. Романов, Ю. А. Фесенко [240]</p>	<p>Распространённая форма  нервно – психического рас-  стройства</p>	<p>Расстройство, при котором ребенок не может сконцентрировать свое внимание, либо ведет себя чересчур активно и импульсивно, либо проявляет оба этих признака, следствием, которого являются проблемы в обучении и поведение детей младшего школьного и подросткового возраста.</p>
<p>И. В. Равич-Щербо, Т. М. Марютина,  Е. Л. Григоренко [236]   А. В. Грибанов, Е. А. Гусева,  А. В. Канжин [55]   Э. Ф. Абшилава [4]   О. В. Попова,  С. А. Кокшаров [226]  О. И. Политика [227]</p>	<p>Нозологическая категория,  описывающая хроническое  расстройство, начинающееся  в детском возрасте</p>	<p>Клинические проявления: гиперактивность, забывчивость, двигательное беспокойство, рассеянность внимания, импульсивность поведения и отвлекаемость, легкая переключаемость с одного задания на другое без доведения начатого до конца, нарушение личностного развития.</p>
<p>И. В. Равич-Щербо [236]  Н. Н. Заваденко [81]  А. J. Zametkin [424], М. F. Finkel [384],  P. Curatolo, C. Paloscia, E. D'Agati,  R. Moavero, A. Pasini [375],  B. E. Depue,  G. C. Burgess, G. Willcutt E., L. Ruzic,  T. Vanich M. [380]  D. P. Cantwell [367]</p>	<p>Нейробиологическое нарушение</p>	<p>Нарушения речи, проявляющиеся в искажении, замене звуков, нестойком употреблении звуков в речи, смазанности речи вследствие недостаточной сформированности фонематического слуха, артикуляционной моторики, а также нарушения просодики, задержка в формировании словаря и грамматического строя речи, недоразвитие речи, обусловленное стертой формой псевдобульбарной дизартрии.</p>

<p>S. Sandber [405] S. Durston, P. de Zeeuw, W. G. Staal, [382]</p>		
<p>Г. Е. Сухарева [275]  Г. Н. Коберник, В. Н. Синев [114]  Н. Я. Семаго, М. М. Семаго [249]  В. В. Ковалев [116]  Лебединский В.В., 2004 [144]</p>	<p>Синдром дефицита внимания с гиперактивностью</p>	<p>Искаженное развитие.  Психопатоподобные формы поведений.  Дефицитарное развитие.  Задержанного развития как нарушение школь- ных навыков.  Частичная (парциальная) ретардация – незрелость отдельных функций, сторон психи- ки</p>

Существенным недостатком обозначенных классификаций является отсутствие возможности оценки степени тяжести синдрома дефицита внимания с гиперактивностью и его дифференциации с субпороговыми состояниями.

В 1968 году во второй редакции Диагностического и статистического руководства по психическим заболеваниям (DSM-II) (США), был предложен термин «гиперкинетическая реакция детства», подчеркивающий первостепенное значение двигательных нарушений в клинике расстройства.

В 1980 году в DSM-III был представлен термин attention deficit disorder (ADD) – синдром дефицита внимания, так как базовым симптомом расстройства был признан дефицит внимания. Это обосновано тем, что нарушения внимания встречаются у всех больных с данной патологией, а повышенная двигательная активность – лишь у 80-85%. Ревизия 1987 года (DSM-III-R) внесла большой вклад в диагностические критерии и даже изменила название заболевания: attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) – синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Этот термин точно отражает симптоматику расстройства, в которой преобладают нарушения внимания и гиперактивность. Именно под этим названием данная патология вошла в современные классификации болезней.

В международной классификации DSM-V СДВГ представлен в главе «Расстройства развития нервной системы» и содержит новую версию диагностических критериев, опубликованную в 2013 году, согласно которой изменена формулировка критерия начала заболевания, описанные ранее симптомы дополнены примерами, иллюстрирующими их проявления в различные возрастные периоды, впервые приводится пороговое число симптомов СДВГ.

Проанализировав международные классификации, а так же подходы отечественных и зарубежных ученых к изучению проявлений гиперактивности с позиции нормального или нарушенного развития, далее представим авторский подход к изучению проявлений гиперактивности.

В психологии традиционно выделяются три основных класса психических процессов – познавательные, интегрирующие и регуляторные (К. К. Платонов)

[221]. В рамках нашего исследования проявления гиперактивности рассматриваются в группе нормального развития с преимущественным нарушением регуляторных процессов. В работе рассматривается нарушение произвольной и непроизвольной регуляции. Непроизвольный уровень саморегуляции представлен разбалансированностью свойств внимания (высокие показатели скорости внимания при низких показателях точности внимания), произвольный уровень системы регуляции представлен показателями точности внимания и уровнем осознанной саморегуляции.

В психологии существует несколько определений внимания (А. В. Карпов) [104]. Внимание – это не особая форма психического отражения, а различная организация этих форм. Оно включает в себя их регулирование и контроль. Поэтому внимание обычно и определяют как «организацию психической деятельности». Все качества внимания можно уложить в следующую схему: активность внимания (произвольное, непроизвольное), его направленность (внешнее, внутреннее), его широта (объем, распределение), переключение (легкое, трудное), интенсивность (высокая, низкая), устойчивость (устойчивое, неустойчивое) (К. К. Платонов) [221].

Внимание – это избирательная направленность сознания человека на определенные предметы и явления. Действие внимания выражается в сосредоточенности психики человека на сравнительно узком участке внешней действительности или внутренней среды организма. Внимание – это процесс, который способствует отбору одной информации, поступающей через органы чувств, и игнорированию другой (П. Я. Гальперин) [104].

Внимание – это направленность и сосредоточенность психической деятельности. Под направленностью понимается избирательный характер этой деятельности, ее сохранение, под сосредоточением понимается углубление в данную деятельность и отвлечение от всего остального. У. Джемс выделяет непроизвольное внимание, или пассивное, не требующее усилий, и произвольное (активное), сопровождающееся чувством усилия (А. В. Карпов) [104].



Саморегуляция имеет две формы: произвольную и непроизвольную. Произвольная саморегуляция (осознанная) связана с целевой деятельностью, тогда как непроизвольная (неосознанная) связана с жизнеобеспечением, осуществляется в организме на основе эволюционно сложившихся норм. Наличие этих форм отражает сложность содержания регулятивных процессов, которые сопровождают жизнедеятельность человека (Т. М. Панкратова) [203].

В результате проведенного теоретического анализа научных подходов к изучению проявлений гиперактивности, а так же к изучению произвольной и непроизвольной регуляции, считаем необходимым представить авторское определение проявлений гиперактивности.

Проявления гиперактивности следует понимать как несистемное нарушение отдельных сторон психической активности, в частности нарушения регуляторной и поведенческой сфер.

Для описания онтогенетических закономерностей проявлений гиперактивности в логике хронологического исследования проявлений гиперактивности на разных возрастных этапах от раннего детства до подросткового возраста, ориентируясь на возрастную периодизацию Д. Б. Эльконина [330], соотнесем отечественные и зарубежные исследовательские результаты изучения проявлений гиперактивности с возрастными этапами.

Большинство авторов, описывают проявления гиперактивности, в составе синдрома дефицита внимания с гиперактивностью.

По мнению А. О. Дробинской [68] гиперактивность впервые может проявляться с первых дней жизни ребенка в виде повышенного тонуса, чрезмерной чувствительности ко всем раздражителям (свету, шуму), плохом сне, чрезмерной подвижности и возбуждении во время бодрствования. Однако Э. Мэш и Д. Вольф [179] отмечают, что в младенчестве диагностировать проявления СДВГ невозможно, так как не разработаны еще точные методы диагностики до трехлетнего возраста. В. В. Ковалев и Р. Г. Илешева [116, 94] считают, что первые проявления гиперактивности встречаются у детей от полутора лет в виде общего моторного беспокойства. Такие дети бывают крайне трудны в детских яслях и саду.

## Авторские подходы к изучению регуляции

Автор	Определение
О. А. Конопкин, В. И. Степанский [95]	Саморегуляция – это системноорганизованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию, управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижения принимаемых человеком целей. Понятие «Осознанной саморегуляции» подразумевает принципиальную «подотчетность» сознанию субъекта регулятивных процессов, доступность сознательному управлению.
В. К. Калинин [95]	Произвольная регуляция – это сознательное, опосредованное целями и мотивами предметной деятельности создание состояния оптимальной мобилизованности, оптимального режима активности и концентрирования этой активности в нужном направлении, то есть целенаправленное создание такой организации психических функций, которая обеспечивала бы наибольшую эффективность действий.
Б. Ф. Ломов [149]	Регуляция – это универсальный механизм настраивания психической жизнедеятельности на адекватное отражение и отношение к действительности.
А. В. Карпов [104]	Саморегуляция рассматривается при изучении воли как способности человека к саморегуляции им своей деятельности и психических процессов. В психологии понятие «волевая регуляция деятельности и поведения» используется в двух основных значениях. В первом (широком) случае им обозначается произвольная регуляция в целом. В этом случае оно рассматривается как высший, то есть произвольно контролируемый, осознаваемый уровень регуляции поведения и деятельности. Второе (более узкое) обозначает специфические формы организации и регуляции поведения в сложных условиях.

В. И. Моросанова [178]	Произвольная осознанная саморегуляция представляет собой системный многоуровневый процесс психической активности человека по выдвиганию целей и управлению их достижением.
А. К. Осницкий [198]	Осознанная саморегуляция – это системное образование со специфической организацией процесса психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, обеспечивающее достижение принимаемых человеком целей. От сформированности процессов саморегуляции зависят успешность, надежность, продуктивность любого проявления произвольной активности. От динамических и содержательных особенностей осознанной саморегуляции определенным образом зависят активность человека, его взаимоотношения с окружающими. Систему осознанной саморегуляции рассматривается как постоянно развивающаяся, системно оформляющаяся в подростковом возрасте в тесной связи с оформлением самосознания и продолжающаяся совершенствоваться на протяжении жизни человека в соответствии с решаемыми им задачами.
Л. Е. Прокофьев [95]	Психическая саморегуляция – это совокупность приемов и методов коррекции психофизиологического состояния, благодаря которым достигается оптимизация психических и соматических функций.
Л. С. Рубинштейн [247]	<p>Регуляционная роль отражения индивидом действительности выступает в формах: 1) побудительной (произвольная) и 2) исполнительской (непроизвольная) регуляция. Побудительная регуляция определяет, какое действие совершается. Исполнительская регуляция приводит действие в соответствие с условиями, в которых оно совершается.</p> <p>В регуляции деятельности человека, так или иначе, участвуют все психические процессы. При этом в исполнительской регуляции преимущественную роль играют познавательные процессы — учет условий, в которых протекает деятельность, в побудительной регуляции — процессы «аффективные»: эмоции, желания.</p> <p>По уровню регуляции движения и действия человека делятся на непроизвольные и</p>

	<p>осуществляемые на уровне второй сигнальной системы произвольные действия, регулируемые объективированным в слове идейным содержанием, формирующимся в процессе общественной жизни.</p>
<p>Д. А. Леонтьев [146]</p>	<p>Необходимо рассматривать проблемы саморегуляции в более широком контексте взаимодействия субъекта с миром. Выделяются три функции саморегуляции: самоопределения и реализации в ситуациях достижения и сохранения в стрессовых ситуациях. Благодаря развитию личностного потенциала, рассматриваемого в качестве потенциала саморегуляции, субъект обретает способность к формированию адекватного поведения на основе гибкого ситуационного приспособления, учитывающего множественные критерии.</p>
<p>Я. Ю. Казионова, С. С. Быкова [99]</p>	<p>Феномен саморегуляции можно рассматривать как внутренний механизм активизации субъектности индивида. В ядро саморегуляции как важнейшей личностной категории входит оптимизация внутренних психологических ресурсов индивида, компенсирующая недостатки самоконтроля и регулирующая индивидуальные состояния в связи с решением ряда текущих и оперативных задач.</p>
<p>Н. Н. Шешукова [321]</p>	<p>Анализ своеобразия саморегуляции в подростковый период обнаруживает следующие характеристики: доминируют противоречия: нежелание раскрывать себя сочетается с повышением уверенности в себе, способность к самоконтролю сочетается со склонностью подчиняться средовым влияниям; ценность ответственности не приводит к ответственному поведению, усложняющиеся нравственные представления не являются значимыми регуляторами. Ведущими механизмами регуляции становятся рефлексия и ценностные ориентации.</p>

Н. М. Иовчук [97] считает, что проявления гиперактивности, как правило, начинаются уже в раннем детском возрасте. На первом году жизни ребенок обнаруживает признаки двигательного возбуждения, постоянно вертится, совершает массу лишних движений. Формирование двигательных функций у ребенка с проявлениями гиперактивности происходит быстрее, чем у его сверстников, в то время как становление речи не отличается от обычных сроков или даже отстает от них. Когда ребенок с проявлениями гиперактивности начинает ходить, он отличается быстротой и чрезмерным количеством движений, безудержностью, невозможностью усидеть на месте, не реагирует на запреты, не чувствует опасности. Такой ребенок очень рано (с полутора–двух лет) прекращает спать днем, а вечером его трудно уложить в постель из-за нарастающего во второй половине дня хаотического возбуждения. Засыпание нарушено: даже удерживаемый физически, ребенок непрерывно двигается. Такие авторы, как Н. Н. Заваденко, Н. Ю. Суворина, М. В. Румянцева [84] также отмечают, что в возрасте от одного года до трех лет детей с проявлениями гиперактивности отличают повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, нарушение сна и аппетита, слабая прибавка в массе тела, некоторое отставание в речевом и двигательном развитии. К трем годам обращают на себя внимание такие особенности, как моторная неловкость, повышенная утомляемость отвлекаемость, двигательная гиперактивность, импульсивность, упрямство, негативизм. Нарастание симптомов бывает приурочено к началу посещения детского сада или школы. Увеличение нагрузок на ЦНС в этом возрасте может приводить к нарушениям поведения в виде упрямства, непослушания, негативизма, замедлению темпов психоречевого развития. Необходимо отметить, что максимальная выраженность проявлений гиперактивности часто совпадает с критическими периодами психоречевого развития. К первому относят возраст от года до двух лет, когда происходит интенсивное развитие корковых речевых зон и активное формирование навыков речи. Второй период приходится на возраст около трех лет. На этом этапе у ребенка увеличивается запас активно используемых слов, совершенствуется фразовая речь, активно разви-

вается внимание и память. В это время у многих детей с проявлениями гиперактивности обнаруживаются задержка развития речи, нарушения артикуляции. В последние годы ученые (Н. Н. Заваденко, Н. Ю. Суворина, М. В. Румянцева, Ю. Д. Кропотов, Л. С. Чутко, В. А. Гринь-Яценко) [84, 132] отмечают, что у детей с проявлениями гиперактивности, нарушены способность к речевому общению с окружающими, пониманию выраженных в речи эмоций, реакций, инструкций, юмора. Дети не могут соблюдать правила ведения беседы (высказываться по очереди с собеседником, поддерживать тему беседы), изменять стиль своей речи в зависимости от возраста собеседника (младший ребенок, сверстник, взрослый человек), что приводит к постоянным затруднениям в социальных контактах.

Р. Комер [123] отмечает, что проявления гиперактивности, явно прослеживаются в дошкольном возрасте. По мнению Э. Мэша и Д. Вольфа [179] в дошкольном возрасте у детей трех–четырёх лет интенсивно начинают проявляться симптомы гиперактивности–импульсивности. Такие дети совершают необдуманные и непредсказуемые поступки, беспорядочно перескакивают от одного занятия к другому, стремятся достичь моментального результата, бурно и неадекватно реагируют на обычные повседневные события. А. О. Дробинская [68] отмечает, что в дошкольном возрасте отчетливой становится неспособность ребенка сосредоточенно заниматься чем-либо, требующего концентрации внимания. Его деятельность носит преимущественно хаотический характер. Особенно ярко нарушения поведения ребенка видны в ситуациях, требующих организованного поведения, например, на занятиях и утренниках в детском саду.

В. В. Ковалев [116] утверждает, что наиболее интенсивное проявление гиперактивности наблюдается в конце дошкольного и начале младшего школьного возраста. Поведение детей при этом характеризуется стремлением к постоянным движениям, крайней неусидчивостью. Их внимание может быть привлечено лишь на короткое время. В связи с повышенной двигательной активностью и общей возбудимостью дети с проявлениями гиперактивности легко вступают в конфликты со сверстниками. Полной выраженности симптоматика в виде общего моторного беспокойства достигает к концу дошкольного возраста (шесть–семь) лет.

Н. Н. Заваденко [82] указывает на то, что симптомы проявления гиперактивности всегда отмечаются в возрасте до семи лет, начиная обычно с четырехлетнего возраста. В младшем школьном возрасте у детей с проявлениями гиперактивности возникают трудности освоения школьных навыков; у них – слабая успеваемость, неуверенность в себе, заниженная самооценка, проблемы во взаимоотношениях с окружающими.

В младшем школьном возрасте, по мнению Э. Мэша и Д. Вольфа [179], симптомы невнимательности обнаруживаются у детей в возрасте от пяти до семи лет. Паттерны гиперактивного–импульсивного поведения, появившиеся у ребенка в дошкольный период, продолжают наблюдаться в младшем школьном возрасте. В начальной школе могут сформироваться паттерны оппозиционно–вызывающего поведения, которые часто сопровождаются агрессивностью и лживостью. Ребенок с проявлениями гиперактивности с первых классов и до самого окончания школы испытывает серьезные проблемы, связанные с проявлением самостоятельности, личной ответственностью, установлением социальных отношений. Н. Н. Заваденко, Н. Ю. Суворина, М. В. Румянцева [84] отмечают то, что у детей с проявлениями гиперактивности формируется школьная дезадаптация и возникают проблемы поведения. Младшим школьникам с проявлениями гиперактивности свойственны: слабая психоэмоциональная устойчивость при неудачах, неуверенность в себе, заниженная самооценка, вспыльчивость, задиристость, оппозиционное и агрессивное поведение. Н. М. Иовчук [97] описывает следующие проявления гиперактивности в школьном возрасте: двигательная расторможенность, суетливость, невнимательность, недостаточная настойчивость в деятельности, нецеленаправленность движений, повышенный фон настроения с переоценкой собственных возможностей, плохо организованная и слаборегулируемая активность. Младшие школьники с проявлениями гиперактивности часто нарушают правила поведения, у них наблюдаются сложные взаимоотношения со взрослыми в связи с отсутствием осторожности и сдержанности.

Существуют немногочисленные исследования проявлений гиперактивности в подростковый возраст. Многие авторы считают, что пик частоты регистрации

проявлений гиперактивности приходится на дошкольный и младший школьный возраст, а при условии ранней диагностики и адекватной коррекционной помощи ребенку проявления гиперактивности могут быть нивелированы к подростковому возрасту.

Э. Мэш и Д. Вольф [179] утверждают, что когда дети с проявлениями гиперактивности достигают подросткового возраста, проблемы, зачастую не исчезают, а усугубляются. Хотя гиперактивность–импульсивность в этом возрасте ощутимо затихает, ее уровень остается выше, чем у 95% сверстников, не имеющих проявления гиперактивности. Детские симптомы гиперактивности–импульсивности (в большей степени, чем невнимательности) вызывают самые неблагоприятные последствия в подростковом возрасте.

М. Перре и У. Бауманн [211] считают, что нарушения поведения диагностируются у 60% подростков с проявлениями гиперактивности и у 26% ранее гиперактивных детей. В подростковом возрасте развивается антисоциальное и агрессивное поведение. Т. Б. Дмитриева, В. Н. Краснова, Н. Г. Незнанова, В. Я. Семке, А. С. Тиганова [235] считают, что у 50-80% подростков сохраняются когнитивные и поведенческие нарушения.

Н. Н. Заваденко, Н. Ю. Суворина, М. В. Румянцева [84] отмечают то, что в подростковом возрасте практически исчезает гиперактивность, но сохраняются импульсивность и нарушения внимания, нередко нарастают нарушения поведения, агрессивность, трудности во взаимоотношениях в семье и школе, ухудшается успеваемость, может появиться тяга к употреблению алкоголя и наркотиков.

А. О. Дробинская [68], В. В. Ковалев [116], Р. Г. Илешева [94], Н. М. Иовчук [97] полагают, что двигательная расторможенность в подростковом возрасте у детей с проявлениями гиперактивности уменьшается, постепенно сглаживается и может полностью исчезнуть к четырнадцати–пятнадцати годам.

В. Б. Никишина и В. Л. Баркова [16] в своих исследованиях вводят понятие и экспериментально подтверждают наличие у младших подростков с проявлениями гиперактивности регуляторной расбалансированности внимания. Нарушения



свойств внимания (скорости и точности) проявляются в том, что подросток легко отвлекается на посторонние стимулы.

Таким образом, анализ зарубежных и отечественных работ на предмет выявления онтогенетических закономерностей возникновения проявлений гиперактивности показал, что, во-первых, проявления гиперактивности рассматриваются авторами в большинстве случаев в структуре синдрома дефицита внимания с гиперактивностью, во-вторых, признаки проявлений гиперактивности наиболее выражены в дошкольном и младшем школьном возрасте. В подростковом возрасте СДВГ перестает быть синдромом, включающим клинические, нейропсихологические, неврологические составляющие. В подростковом возрасте проявления гиперактивности рассматривают как общую совокупность проявлений нарушений регуляторного характера, деструктивных проявлений в поведении, а также деструктивного характера межличностных отношений.

Далее представим авторские подходы к анализу проекции проявлений гиперактивности в поведении и их реализации в межличностных отношениях в различных возрастных периодах (см. таблицу 7).

Таблица 7

Авторские исследования межличностных отношений у детей  
с проявлениями гиперактивности

Возраст	Авторы
Дошкольный	М. С. Дьячкова, Е. А. Воробьёва, Кочерова О.Ю., О. И. Политика, Е. А. Морозова, Д. А. Кошельков, О. А. Семенова, Е. С. Правило, Т. Е. Таранушенко, Т. Е. Кустова, А. Б. Салмина, Т. А. Шевченко, Ж. М. Глозман, Е. В. Терентьева, О. П. Болотникова, А. А. Ошкин, Э. Ф. Абшилава, Т. А. Парфенова, С. А. Савенюк, М. В. Протопопова [69, 38, 227, 174, 129, 265, 228, 277, 319, 278, 4, 205, 230].
Младший школьный	В. Осипова, Л. И. Колесникова, В. И. Михнович, М. И. Долгих, В. А. Петрова, И. Ю. Макарова, Е. В. Семакова, Л. Ф. Старцев, Е. А. Желобова [196, 251, 223, 77].
Младший подростковый	В. Л. Баркова, В. П. Глушкова, Н. И. Цыганкова, И. М. Никольская, В. Б. Никишина, Е. А. Петраш, и др. [15, 49, 304, 183].

Межличностные отношения претерпевают изменения по мере взросления ребёнка. Проявления гиперактивности очевидны уже в младенчестве, отчетливы у дошкольников, достигают пика в начальной школе и, эволюционируя, сохраняются у подростков.

Современные отечественные психологи указывают на то, что явно проявляющиеся симптомы гиперактивности–импульсивности в дошкольном возрасте приводят к трудностям общения с родителями, сверстниками. Это, в свою очередь, оказывает влияние на формирование у дошкольников с проявлениями гиперактивности неадекватной самооценки, враждебности к окружающим, непредсказуемости и вспыльчивости в поведении, что в конечном итоге затрудняет процесс формирования личностного компонента психологической готовности к обучению в школе. В поведении у таких детей наблюдается агрессивность в играх со сверстниками, стремление к руководству, лидированию, требовательность к подчинению их плану игровых действий, при этом они, как правило, не требовательны к себе, игнорируют правила социального взаимодействия. В детско–родительских взаимоотношениях в дошкольном возрасте у таких детей происходит нарушение эмоциональных связей, которое препятствует усвоению ребенком норм взаимоотношений, нравственных позиций, усугубляются конфликты между членами семьи. Конфликтные, напряженные отношения между родителями ведут к нарушениям эмоционального и волевого развития детей, проявляющимся в трудностях социальной адаптации, отклонениях в поведении. Дошкольники с проявлениями гиперактивности испытывают сложности во взаимодействии с другими детьми. В детских коллективах такому ребенку часто отводят роль «Шута», которую он зачастую принимает (М. С. Дьячкова, Е. А. Воробьева, О. Ю. Кочерова, Д. А. Кошельков, О. И. Политика, Е. А. Морозова, О. А. Семенова, Е. С. Правило, Т. Е. Таранушенко, Т. Е. Кустова, А. Б. Салмина, И. А. Шевченко, Ж. М. Глозман, Е. В. Терентьева, О. П. Болотникова, А. А. Ошкина, Э. Ф. Абшилава, Т. А. Парфенова, С. А. Савенюк, М. В. Протопопова) [69, 38,129, 227, 174, 265, 228, 277, 319, 278, 4, 205, 230].

В младшем школьном возрасте к явно выраженным проявлениям гиперактивности, импульсивности добавляются нарушения внимания, неустойчивость настроения, тревожность, неразвитость мотивационной сферы, несформированность функций контроля и программирования в значительной степени отражается на качестве межличностных отношений и социальной адаптации. Поведение младших школьников с проявлениями гиперактивности характеризуется конфликтностью, склонностью к деструктивным формам поведения, низким уровне социализации и школьных достижений. Поведенческие нарушения, делающие ребенка неприспособленным к выполнению общепринятых стандартов и социальных требований, служат источником непонимания и недовольства со стороны окружающих взрослых и сверстников и приводят к трудностям во взаимоотношениях с ними (В. Осипова, Л. И. Колесникова, В. И. Михнович, М. И. Долгих, В. А. Петрова, И. Ю. Макарова, Е. В. Семакова, Н. И. Цыганкова, И. М. Никольская, Л. Ф. Старцев, Е. А. Желобова) [196, 251, 304, 223, 77].

Для подростков с проявлениями гиперактивности характерны нарушения социальных правил и нравственных норм, которые могут стать причиной развития асоциального поведения и подверженности к девиантному поведению. Трудности в межличностном общении со сверстниками становится причиной школьных трудностей: сложностей в усвоении школьного материала, трудности в общении с учителями. Многие авторы рассматривают успешность–неуспешность детско–родительских взаимоотношений в качестве фактора, способствующего гармоничному или неблагоприятному развитию младшего подростка с проявлениями гиперактивности (О. В. Попова, И. Т. Нуреев, С. И. Трухина, Е. Г. Шушканова, А. Н. Трухин, В. И. Циркин, М. В. Злоказова, А. М. Романов, Ю. А. Фесенко, Е. А. Морозова, И. С. Депутат, Ю. С. Джос, Л. Ф. Старцева, О. В. Попова, С. А. Кокшаров) [225, 240, 174, 65, 226].

В исследованиях В. П. Глушковой межличностные отношения подростков с проявлениями гиперактивности рассматриваются в качестве внешних детерминант процесса социализации, специфика которых отражается в противоречиях, проявляющихся в субъективном восприятии межличностных отношений подро-

стками и их статусными позициями, а также в проявлении деструктивных тенденций в отношениях со сверстниками, выливающихся в конфликтные и эмоционально–напряженные отношения [49].

В подростковом возрасте происходит трансформация проявлений гиперактивности и усиление социальной дезадаптации, тем самым увеличивается риск возникновения поведенческих девиаций и деструкций (А. Л. Сиротюк, В. Б. Никишина, Е. А. Петраш) [263, 183].

Таким образом, в результате проведенного анализа авторских подходов к исследованию межличностных отношений у детей с проявлениями гиперактивности, можно сделать вывод о том, что в дошкольном и младшем школьном возрасте проявления гиперактивности существуют как самостоятельный феномен. Они напрямую определяют развитие познавательных процессов, личностной сферы, поведения и межличностного взаимодействия детей с проявлениями гиперактивности.

В подростковом возрасте проявления гиперактивности как самостоятельный феномен перестает существовать. Проявления гиперактивности выступают как нарушения регуляторной сферы, которая лежит в основе индивидуально–типологических особенностей личности, познавательной активности, поведения, межличностного взаимодействия.

Таким образом, в результате классификационно–феноменологического анализа проявлений гиперактивности как условия реализации межличностных отношений в подростковом возрасте, нами сформулированы следующие концептуально–методологические основания:

– проявления гиперактивности в международных классификациях, а также в отечественных и зарубежных научных подходах рассматриваются с позиции нормального или нарушенного развития;

– в рамках нашего исследования проявления гиперактивности рассматриваются в группе нормального развития с преимущественным нарушением регуляторных процессов (произвольной и непроизвольной регуляции). Непроизвольный уровень саморегуляции представлен разбалансированностью свойств внимания

(высокие показатели скорости внимания при низких показателях точности внимания), произвольный уровень системы регуляции представлен показателями точности внимания и уровнем осознанной саморегуляции;

– в онтогенетическом аспекте проявления гиперактивности в большинстве случаев рассматриваются авторами в структуре синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), характеризуются наибольшей выраженностью проявлений (нарушений внимания, импульсивности, гиперактивности), соответствующих дошкольному и младшему школьному возрасту; в подростковом возрасте СДВГ перестает быть синдромом, включающим клинические, нейропсихологические, неврологические составляющие. В подростковом возрасте проявления гиперактивности рассматривают как общую совокупность проявлений нарушений регуляторного характера, деструктивных проявлений в поведении, а также деструктивного характера межличностных отношений;

– анализ проекции проявлений гиперактивности в поведение и их реализации в межличностных отношениях в различных возрастных периодах показал, что в дошкольном и младшем школьном возрасте проявления гиперактивности существуют как самостоятельный феномен, и они напрямую определяют развитие познавательных процессов, личностной сферы, поведения и межличностного взаимодействия детей с проявлениями гиперактивности;

– в подростковом возрасте проявления гиперактивности как самостоятельный феномен перестают существовать. Проявления гиперактивности выступает как проявления нарушений регуляторной сферы, которая лежит в основе индивидуально–типологических особенностей личности, познавательной активности, поведения, межличностного взаимодействия;

– в подростковом возрасте происходит трансформация проявлений гиперактивности, усиление социальной дезадаптации, тем самым увеличивается риск возникновения поведенческих девиаций и деструкций (А. Л. Сиротюк, В. Б. Никишина, Е. А. Петраш) [263, 183].

### **1.3. Специфика статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности**

В результате проведенного теоретико–методологического анализа объектно–предметной области диссертационного исследования, в качестве основания построения концептуальной модели выступают следующие положения:

– положения системного подхода, в соответствии с которыми любое психическое явление необходимо рассматривать в нескольких аспектах: как некоторую качественную единицу, систему, имеющую свои специфические закономерности; как часть своей видо–родовой макроструктуры, закономерностям которой оно подчиняется; в плане микросистем, закономерностям которой оно также подчинено; в плане его внешних взаимодействий (Л. Ф. Бертаманфи, Б. Г. Ананьев, А. В. Карпов, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов) [22, 8, 105, 146, 149];

– положения отечественных онтогенетических теорий психического развития, описывающих онтогенетические особенности формирования межличностных отношений в подростковом возрасте (С. В. Корницкая, Л. С. Выготский, Н. В. Клюева, Л. И. Божович, М. И. Лисина) [126, 41, 113, 26, 148];

– положения социально–психологической теории межличностных отношений, согласно которым межличностные отношения представляют собой субъективные связи, возникающие в результате их фактического взаимодействия, и сопровождаемые различными эмоциональными и другими переживаниями индивидов, в них участвующих (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский., Н. Н. Обозов, А. А. Бодалев, Н. В. Клюева, Г. М. Андреева, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев) [216, 190, 25, 113, 10, 149, 180];

– положения о социометрической структуре межличностных отношений, характеризующей положение индивидов в системе межличностных отношений (И. С. Кон, Н. П. Коломинский, Дж. Морено, А. В. Киричук, А. А. Реан) [124, 243, 175, 110];

– положение о социальной ситуации развития, под которой понимают специфическое, своеобразное для данного возраста исключительное отношение между ребенком и его окружением; определяет социальное бытие ребенка и, как следствие, формирует путь, по которому будет идти дальнейшее развитие (Л. С. Выготский) [41];

Прежде чем перейти к описанию особенностей статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности, необходимо определить понятийно – категориальное пространство.

В соответствии с основными положениями системного подхода (Б. Ф. Ломов) [149], согласно концептуальной логике исследования, межличностные отношения представляют собой субъективные связи, возникающие в результате взаимодействия и сопровождаемые различными эмоциональными и другими переживаниями (симпатиями и антипатиями) индивидов, в них участвующих (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский) [216]. Имея структурное строение, межличностные отношения представляют собой системный феномен, имеющий свои специфические закономерности.

Специфика содержания межличностных отношений младших подростков, характеризующая социальную среду, определяется траекторией развития – нормальное развитие и нарушенное развитие. В рамках нашего исследования проявления гиперактивности рассматриваются в группе нормального развития с преимущественным нарушением регуляторных процессов. Оценивая распространенность проявлений гиперактивности, следует отметить большой разброс показателей распространенности – от 3 до 30% (по данным А. Н. Шалкиной [315], показатели распространенности составляют 0.5-1.0% в Великобритании, 3-5% – в США; по данным Е. В. Касатиковой, Н. П. Ларионова, И. П. Брызгунова [107] – 2–20%; Ю. Д. Кропотова, Л. С. Чутко, В. А. Яковенко, В. А. Гринь-Яценко [132] – 5-30%; Н.Н. Заваденко, Н. Ю. Сувориновой, М. В. Румянцевой [84] – 4,0–9,5%; Н. К. Сухотиной, Т. И. Егоровой [276] – 1–28%; О. Ю. Кочеровой, О. М. Филькиной, Н. Ю. Сотниковой, А. В. Кудряшовой, Н. В. Долотовой [128] – 12–29%; А. В. Грибановой [51] – 2–12%. Анализ исследований проявлений гипе-

рактивности за последние 10 лет указывает на отсутствие единой системы диагностических критериев (Н. Н. Заваденко, Н. В. Григорьева, Н. Л. Горбачевская [83]; А. В. Грибанов, Е. А. Гусева, А. В. Канжин [55]; Е. А. Воробьева, О. Ю. Кочерова, Л. А. Пыхтина и др. [38]; Н. К. Сухотина, Т. И. Егорова [276]; И. С. Депутат [63]; О. Ю. Кочерова, О. М. Филькина, Н. Ю. Сотникова [128]; М. М. Безруких, Е. С. Логинова [20]; М. Н. Панков, Е. В. Рудакова [201]). Описанные выше показатели распространенности проявлений гиперактивности, отсутствие единых диагностических критериев проявлений гиперактивности в различных классификационных системах, множественность определений проявлений гиперактивности еще раз подчеркивают актуальность нашего исследования.

Рассматривая проявления гиперактивности в контексте онтогенетического развития, необходимо обозначить основные характеристики психического развития в подростковом возрасте. Учитывая тот факт, что ведущим типом деятельности в подростковом возрасте, согласно представлениям отечественных ученых, является интимно–личностное общение со сверстниками, следует указать, что подростковый возраст является сензитивным периодом для формирования навыков общения. В этот период у них складываются гораздо более прочные и тесные личные взаимоотношения, часто глубоко эмоционально окрашенные. Эти отношения приводят подростков к объединению в группы. Между тем, такого рода личные взаимоотношения и возникшие на их основе группы имеют не меньшее, а может быть, и большее влияние на формирование личности подростков. Если раньше эмоциональное благополучие ребенка определялось преимущественно отношением взрослых – родителей, учителей, то в подростковом возрасте оно начинает определяться, прежде всего, отношением и оценками товарищей (Л. И. Божович) [26].

Следствием возникающих затруднений в установлении межличностных отношений и самореализации в силу психических или социальных причин в подростковом возрасте, по мнению Е. Г. Дзугкоевой [71], является недостаток социальной адаптации подростков. В случае нарушения межличностного общения уро-



вень адаптации заметно снижается, что может приводить к формированию деструктивных форм поведения.

Личностное развитие в подростковом периоде характеризуется наличием двух разнонаправленных тенденций: стремлением к независимости, обусловленным возрастными задачами развития, с одной стороны, и стремлением к сохранению психологической зависимости от родителей, обеспечивающей ощущение безопасности, защищенности и уверенности – с другой (О. П. Макушина) [156].

Возрастающая у подростка самостоятельность сочетается со значительным расширением сфер деятельности, с направленностью на новые, более многообразные и содержательные отношения со сверстниками и другими людьми. Межличностные отношения со сверстниками становятся более избирательными и стабильными. Повышается роль нравственного компонента во взаимоотношениях. Морально–волевые характеристики партнера становятся важнейшим основанием предпочтений. Социальный статус личности более всего связан с волевыми и интеллектуальными свойствами подростка.

С социально–психологической точки зрения подростковый возраст характеризуется неопределенностью социального статуса, которая в сочетании с недостаточно полным самопознанием является причиной естественной для подросткового возраста личностной нестабильности. Личностная нестабильность приводит к тому, что самостоятельное и адекватное решение проблем личностного самоопределения затруднено (В. Г. Каменская, С. В. Зверева, И. Е. Мельникова) [100].

А. В. Киричук и Я. Л. Коломинский в своих исследованиях доказали, что высокий социальный статус является благоприятной ситуацией развития личности подростка, так как он представляет положительные психологические условия (признание сверстников, положительная оценка окружающих, интенсивность контактов). Низкий социальный статус замедляет или создает противоречия в развитии личности, что может проявляться в повышенной тревожности, неадекватной самооценке, постепенно формирующей конфликтный или отчужденный тип общения с окружающими. Таким образом, Я. Л. Коломинский подтверждает положение о связи социального статуса с характеристиками личности и поведением

(А. В. Киричук, Я. Л. Коломинский) [111, 243].

Интегративными показателями качества межличностных отношений являются: статусная структура группы, взаимность контактов, осознанность своего положения в группе, удовлетворенность в общении, социовалентность, групповая сплоченность, критерии взаимных выборов (Т. А. Никулина, 2006) [187].

Специфика статусно–ролевой структуры группы отражает положение подростков в системе межличностных отношений.

Социометрический статус определяется как положение, занимаемое индивидом в системе межличностных отношений. Подросток может быть удовлетворен, либо неудовлетворен своим положением, которое обладает определенной устойчивостью, а с возрастом показатель стабильности общения в структуре эмоциональных взаимоотношений одноклассников увеличивается (Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов, 2004) [121]. Исследования И. С. Кона (1999) [124] указывают на то, что социометрический статус связан с возрастом, уровнем развития группы, деятельностью, в которой она участвует, спецификой межличностных отношений в группе, степенью принятия индивидуальных и групповых норм и ценностей (И. С. Кон, 1999) [124].

Формирование социального статуса происходит в процессе социализации. Группа через систему ожидаемых образцов поведения, соответствующих каждой социальной роли, определенным образом контролирует деятельность своих членов, благодаря групповым нормам и групповым санкциям.

Специфика статусно–ролевой структуры межличностных отношений в подростковом возрасте определяются особенностями психического развития на данном этапе развития. Выявлено, что «Предпочитаемые» и «Отверженные» подростки в группе сверстников отличаются разными системами ориентаций. «Предпочитаемые» в большей степени ориентированы на совместную деятельность. Когда они осознают угрозу утраты статуса, их стратегия поведения становится активной, и деятельность приобретает более интенсивный, целенаправленный, организованный характер. Подростки, занимающие неблагоприятное положение в статусной структуре межличностных отношений, фиксированы главным образом на

взаимоотношениях со сверстниками, нивелируя системы взаимоотношений со взрослыми – учителями и родителями. В случае угрозы изменения социального статуса они аффективно реагируют на ситуацию и готовы разрушить отношения со сверстниками (В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон., А. В. Петровский, 1979) [62]. Значимость эмоциональных связей в группах сверстников столь велика, что их нарушения, сопровождающиеся стойкими состояниями тревоги и психологического дискомфорта, могут оказаться причиной неврозов.

Исследуя особенности социометрического статуса младших и старших подростков, Е. В. Хлыбова (2009) [297] отмечает, что в младшем и старшем подростковом возрасте преобладает статус «Отвергаемых», что объясняется, по мнению автора, связью вопросов социометрической процедуры с успеваемостью. Выявлена связь статуса «Лидер» с хорошей успеваемостью, как у младших, так и у старших подростков.

Одним из факторов, оказывающих влияние на статусную структуру межличностных отношений подростков, является уровень социального развития личности, который характеризуется способностью к объективному восприятию и анализу ситуации, в том числе конфликтной. Восприятие событий при низком уровне социального развития личности ограничено рамками конкретной ситуации: уход от решения, либо импульсивность поведения, ориентирующиеся на сиюминутный результат (Д. И. Фельдштейн, 1998) [289].

Описав особенности психического развития в подростковом возрасте, а также динамику межличностных отношений на данном возрастном этапе, рассмотрим далее специфику межличностных отношений подростков с проявлениями гиперактивности.

Межличностные отношения при проявлениях гиперактивности характеризуются экстравертированностью, стремлением к руководству, неустойчивостью социальных связей, одиночеством, склонностью к преодолению норм и правил поведения, невосприимчивостью к замечаниям (В. Л. Баркова, 2008; Н. И. Цыганкова, И. М. Никольская, 2011)[16, 304].

На основании результатов теоретико–методологического анализа специфики статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности, разработана концептуальная модель исследования, схематически представленная на рисунке 3.



Рисунок 3. Концептуальная схема специфики статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности

Концептуальная логика рассуждений исследования выстраивалась в следующем порядке. Регуляторная разбалансированность свойств внимания (характеризующая произвольный уровень регуляции), проецируется на уровень саморегуляции (характеризующий произвольный уровень регуляции), проявляется в поведении (копинг–стратегиях и видах отклоняющегося поведения), осуществляется в межличностных отношениях и закрепляется в статусно–ролевых позициях.

Обозначим далее основные положения концептуальной модели исследования специфики статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности.

Процесс построения межличностных отношений в подростковом возрасте выступает на первый план, раскрывается с учетом ведущего типа деятельности

(интимно–личностные отношения со сверстниками) и реализуется в системах межличностных отношений с родителями и сверстниками при доминирующей роли последних. Умение строить продуктивные межличностные отношения приобретает особое значение в подростковом возрасте в связи с социальным аспектом формирования и развития личности.

В рамках нашего исследования проявления гиперактивности рассматриваются в группе нормального развития с преимущественным нарушением регуляторных процессов (произвольной и непроизвольной регуляции). Непроизвольный уровень саморегуляции представлен разбалансированностью свойств внимания (высокие показатели скорости внимания при низких показателях точности внимания), произвольный уровень системы регуляции представлен показателями точности внимания и уровнем осознанной саморегуляции.

Проявления гиперактивности следует понимать как несистемное нарушение отдельных сторон психической активности, в частности нарушения регуляторной и поведенческой сфер.

В подростковом возрасте у младших подростков с проявлениями гиперактивности возможны два варианта формирования статусно–ролевой структуры межличностных отношений: оптимистический и пессимистический. В нашем исследовании статусно–ролевая структура межличностных отношений подростков представляет собой систему преобладающих статусов в ролевых позициях межличностных отношений младших подростков.

В подростковом возрасте у младших подростков с проявлениями гиперактивности видоизменяются проявления гиперактивности за счет изменений процессов саморегуляции и индивидуально–типологических особенностей. Это находит свое отражение в поведении, которое, в свою очередь, встраивается в социальное взаимодействие подростка, реализующееся в системе межличностных отношений, поскольку они являются ведущим типом деятельности на данном возрастном этапе, и закрепляется в статусно–ролевых позициях.

Объектно–предметная область нашего исследования включает пессимистическую версию для разработки коррекционной программы и выработки практиче-

ских рекомендаций по оптимизации межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности. Мы предполагаем, что при пессимистическом прогнозе, регуляторные нарушения (нарушения произвольной и произвольной регуляции) у младших подростков с проявлениями гиперактивности на уровне поведения реализуется в непродуктивных и относительно продуктивных стратегиях совладающего поведения и склонности к поведенческим девиациям и деструкциям. Межличностные отношения и стратегии поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности на индивидуально–типологическом уровне взаимосвязаны с высокими показателями экстравертированности, агрессивности, тревожности, эмотивности. Межличностные отношения младших подростков с проявлениями гиперактивности характеризуются значимым преобладанием статуса непринятых в доминирующих ролевых позициях.

В случае оптимистического прогноза трансформация проявлений гиперактивности будет осуществляться в сторону модуса конструктивного развития младшего подростка и гармонизации межличностных отношений со сверстниками и родителями.

#### **1.4. Интерпретация и выводы по 1 главе**

В результате проведенного анализа межличностных отношений в онтогенетическом аспекте нами были сделаны следующие выводы:

– исследование межличностных отношения в отечественной социальной психологии большинством авторов рассматривается через анализ межличностных взаимосвязей и взаимодействий в процессе общения и осуществления совместной деятельности (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, Н. Н. Обозов, А. А. Бодалев, А. А. Реан, Я. Л. Коломинский, В. В. Новиков, Н. В. Ключева, Г. М. Андреева, Б. Ф. Ломов, В. Б. Ольшанский, В. В. Беликова, В. Н. Мясищев, Е. Ю. Клепцова, и др.) [216, 190, 25, 243, 188, 113, 10, 149, 194, 19, 180, 112];

– межличностные отношения в зарубежной психологической науке рассматриваются в контексте межличностного взаимодействия, характеризуясь преимущественным описанием их поведенческих проявлений (Р. Бердвистел, К. Боулдинг, Н.С. Келман, Дж. Хоманс, Дж. Тибо и Г. Келли, А. Тэшфел и Дж. Тернер, Т. Шибутани, Г. Бэйтсон, Р. Мертон, D. Zandvliet, P. Brok, T. Mainhard, J. Van Tartwijk) [365, 28, 398, 298, 109, 414, 323, 18, 166, 379];

– структура межличностных отношений предполагает несколько уровней анализа: от анализа межличностных отношений в масштабе общественных отношений (Г. М. Андреева) [10] Дж. до структуры межличностных отношений на уровне конкретного субъекта, включенного в систему межличностных отношений (Я. Л. Коломинский) [120];

– структура межличностных отношений рассматривается в двух аспектах: статусном и ролевом (Р. Мертон, Б. Г. Ананьев, М. Ч. Райт, Т. Парсонс, В. В. Новиков, В. А. Михайлов, Л. В. Мардахаев, В. Г. Крысько, Г. М. Андреева, А. А. Реан, Д. Мид, Я. Л. Коломинский, и др.) [165, 8, 239, 204, 188, 274, 159, 135, 10, 242, 167, 120];

– статусная структура межличностных отношений определяется иерархией социометрических статусов в системе межличностных отношений. Социометрический статус является показателем места индивида в обществе. Его уровень характеризует положение в структуре взаимоотношений, измеряет важные личностные и групповые явления, а также аспекты формирования личности в коллективе и диагностики внутригрупповых, внутриколлективных отношений (Х. Й. Лийметса, А. А. Реан, Л. Я. Коломинский, Я. Л. Морено, А. В. Погодина, А. Д. Ларина, Д. С. Черемисина, и др.) [152, 243, 175, 222, 305];

– статусно–ролевая теория межличностных отношений – это подход, согласно которому личность описывается посредством усвоенных, принятых и выполняемых социальных функций и образцов поведения, то есть ролей. Они являются следствием ее социального статуса, его «динамическим аспектом» в данном обществе или же в социальной группе. Когда человек принимает права и обязанности, конституирующие статус, и приводит их в действие, он выполняет опреде-

ленную роль (П. Бергер, Р. Линтон, А. Г. Эфендиев; Е. Ю. Клепцова, и др.) [363, 151, 334, 112];

– статусно–ролевая структура межличностных отношений младших подростков представляет собой систему преобладающих статусов в ролевых позициях межличностных отношений младших подростков;

– возрастная динамика межличностных отношений характеризуется, с одной стороны, – расширением пространства межличностных отношений и дифференцированностью, предполагающей возникновение иерархии subsystems межличностных отношений, – с другой (С. В. Корницкая, Л. С. Выготский, Н. В. Ключева, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, М. И. Лисина, Е. В. Хлыбова) [126, 41, 113, 329, 26, 148, 297].

В результате классификационно–феноменологического анализа проявлений гиперактивности как условия реализации межличностных отношений в подростковом возрасте, нами были сформулированы следующие концептуально–методологические основания:

– проявления гиперактивности в международных классификациях, а также в отечественных и зарубежных научных подходах рассматриваются с позиции нормального или нарушенного развития;

– в рамках нашего исследования проявления гиперактивности рассматриваются в группе нормального развития с преимущественным нарушением регуляторных процессов (произвольной и непроизвольной регуляции). Непроизвольный уровень саморегуляции представлен разбалансированностью свойств внимания (высокие показатели скорости внимания при низких показателях точности внимания), произвольный уровень системы регуляции представлен показателями точности внимания и уровнем осознанной саморегуляции;

– в онтогенетическом аспекте проявления гиперактивности в большинстве случаев рассматриваются авторами в структуре синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), характеризуются наибольшей выраженностью проявлений (нарушений внимания, импульсивности, гиперактивности), соответствующих дошкольному и младшему школьному возрасту; в подростковом возрасте



СДВГ перестает быть синдромом, включающим клинические, нейропсихологические, неврологические составляющие. В подростковом возрасте проявления гиперактивности рассматривают как общую совокупность проявлений нарушений регуляторного характера, деструктивных проявлений в поведении, а также деструктивного характера межличностных отношений;

– анализ проекции проявлений гиперактивности в поведение и их реализации в межличностных отношениях в различных возрастных периодах показал, что в дошкольном и младшем школьном возрасте проявления гиперактивности существуют как самостоятельный феномен, и они напрямую определяют развитие познавательных процессов, личностной сферы, поведения и межличностного взаимодействия детей с проявлениями гиперактивности;

– в подростковом возрасте проявления гиперактивности как самостоятельный феномен перестают существовать. Проявления гиперактивности выступает как проявления нарушений регуляторной сферы, которая лежит в основе индивидуально–типологических особенностей личности, познавательной активности, поведения, межличностного взаимодействия;

– в подростковом возрасте происходит трансформация проявлений гиперактивности, усиление социальной дезадаптации, тем самым увеличивается риск возникновения поведенческих девиаций и деструкций (А. Л. Сиротюк, В. Б. Никишина, Е. А. Петраш) [263, 183].

На основании результатов теоретико–методологического анализа специфики статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности, разработана концептуальная модель исследования.

## **ГЛАВА 2.**

### **ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ СТАТУСНО-РОЛЕВОЙ СТРУКТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ГИПЕРАКТИВНОСТИ**

#### **2.1. Организация и методы исследования специфики статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности**

Организация исследования специфики статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности осуществлялась последовательно в пять этапов в соответствии с выделенными эмпирическими задачами.

Эмпирические задачи исследования:

1. Осуществить критериально–психологическую оценку проявлений гиперактивности, а также оценку социально–психологического статуса младших подростков с проявлениями гиперактивности

2. Осуществить изучение преобладающих статусов межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности в доминирующих ролевых позициях.

3. Осуществить изучение взаимосвязи межличностных отношений младших подростков со стратегиями совладающего поведения, а также со склонностью к отклоняющемуся поведению.

4. Осуществить изучение механизмов регуляции межличностных отношений и стратегий поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности на произвольном и произвольном уровнях.

5. Осуществить изучение взаимосвязи межличностных отношений младших подростков со стратегиями совладающего поведения на индивидуально-типологическом уровне.

Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ г. Курска и Курской области в 2011-2015 гг. В исследовании принимали участие 304 человека в возрасте 11-12 лет (157 мальчиков и 147 девочек), что соответствует возрастным границам младшего подросткового возраста. Все испытуемые являются учащимися общеобразовательных школ. Психодиагностическое исследование младших подростков осуществлялось на условиях информированного согласия родителей в индивидуальной форме.

На первом этапе эмпирического исследования решалась задача определения диагностических критериев по выявлению проявлений гиперактивности у младших подростков, а также оценки особенностей социально-психологического статуса.

Диагностические критерии выявления проявлений гиперактивности у младших подростков формировались на основе отечественных и зарубежных исследований (И. В. Равич-Щербо, Т. М. Марютина, Е. Л. Григоренко, Р. Комер, Р. Корсини, А. Ауэрбах, и др.) [236, 123, 232] и интегрировались в авторскую схему (см. таблицу 8).

Диагностическая схема по выявлению проявлений гиперактивности у младших подростков включает в себя два диагностических блока: 1) диагностика разбалансированности свойств внимания (скорость и точность); 2) оценка нейропсихологического статуса (нейропсихологические пробы). Целевая нагрузка методов диагностической схемы выявления проявлений гиперактивности у младших подростков представлена в виде таблицы (см. таблицу 9).

Схема психологической диагностики проявлений гиперактивности  
у младших подростков

Диагностические критерии	Проявления	Метод
Нарушения внимания	Разбалансированность свойств внимания (высокая скорость и низкая точность)	Тест Тулуз-Пьерона
	Зрительно–моторные координации	Конфликтная ситуация
	Пространственные представления	Кубики Кооса
Гиперактивность	Динамическая организация двигательного акта	Проба «Кулак-ребро-ладонь» (по образцу) Проба «Ладонь-кулак-ребро» (по словесной инструкции) Перебор пальцами
	Кинестетическая организация предметных действий	Праксис позы по подражанию Праксис позы по словесной инструкции
Импульсивность	Равновесие в процессе реализации двигательного акта	Ходьба по линии
	Равновесие в состоянии покоя	Стоя вытянуть руки вперед (с открытыми глазами) Стоя вытянуть руки вперед (с закрытыми глазами)
	Координация движений	Стоя с закрытыми глазами дотронуться указательным пальцем до кончика носа

Методы диагностики проявлений гиперактивности  
у младших подростков

Метод	Цель
Тест Тулуз–Пьерона	Исследование свойств внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости), а также психомоторного темпа; вторично позволяет оценить точность и надежность переработки информации, волевую регуляцию, личностные характеристики работоспособности и динамику работоспособности во времени
Конфликтная произвольная деятельность, сложные двигательные программы (кулак — палец, рука — нога и т. д.)	Исследование высших форм организации двигательной сферы, концентрации внимания и активности движений
Пересчет пальцев (динамический праксис)	Исследование переключаемости, динамическая организация двигательного акта
Методика «праксис позы кисти руки» (показ пальцев по подражанию и по словесной инструкции)	Исследование кинестетической организации предметных действий
Ходьба (простая, ходьба с упражнениями)	Исследование координации движений, осанки тела, слухомоторных координаций (связь речи с движениями и произвольный контроль)

Согласно психодиагностической схеме выявления проявлений гиперактивности у младших подростков процедура исследования осуществлялась следующим образом.

Эмпирическое исследование проводилось в индивидуальной форме в два этапа:

1 этап – оценка социального и соматического статуса младших подростков (продолжительность 15 мин.): анализ медицинских карт и личных дел школьников; заполнение индивидуальной анкеты.

По результатам анализа из выборки исключали младших подростков с неврологическим диагнозом «Синдром дефицита внимания с гиперактивностью» и выраженной хронической соматической патологией.

2 этап – тест Тулуз–Пьерона (продолжительность 20 мин.). Последовательное выполнение нейропсихологических проб в соответствии с авторской схемой психодиагностики проявлений гиперактивности у младших подростков.

Первый этап эмпирического исследования по оценке социально–психологического статуса младших подростков с проявлениями гиперактивности позволил выявить следующие результаты.

На основании результатов исследования свойств внимания (скорости и точности) с использованием теста Тулуз–Пьерона выявлено по параметрам разбалансированности свойств внимания (высокие показатели скорости при низких показателях точности): 16% младших подростков, принимавших участие в исследовании, что соответствует статистическому разбросу в аналогичных исследованиях (Е. В. Касатикова, Н. П. Ларионов, И. П. Брызгунов, 1999; Ю. Д. Кропотов, Л. С. Чутко, В. А. Яковенко, В. А. Гринь-Яценко, 2002; Н. К. Сухотина, Т. И. Егорова, 2008; О. Ю. Кочерова, О. М. Филькина, Н. Ю. Сотникова, А. В. Кудряшова, Н. В. Долотова, 2010; А. В. Грибанов, 2012 и др.) [107, 310, 276, 128]. У 8% обследованных подростков выявлены низкие показатели скорости и точности внимания. У 62% – высокие показатели скорости и точности внимания.

В соответствии с исследовательской логикой на основании выделенных диагностических критериев нами были сформированы три исследовательские выборки. Первая группа – контрольная группа 1 (64 человека: 15 мальчиков и 49 девочек) включала в себя испытуемых с регуляторной сбалансированностью свойств внимания, характеризующейся высокими показателями скорости и высокими показателями точности внимания. Контрольная группа 2 (25 человек: 13 мальчиков и 12 девочек) включала в себя младших подростков с регуляторной сбалансированностью свойств внимания, характеризующейся низкими показателями скорости и низкими показателями точности внимания. В экспериментальную группу вошли 50 подростков (40 мальчиков и 10 девочек) с регуляторной

разбалансированностью свойств внимания (с высокими показателями скорости и низкими показателями точности внимания), которая является диагностическим критерием проявлений гиперактивности.

Задачей второго этапа эмпирического исследования специфики статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности являлось изучение преобладающих статусов межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности в доминирующих ролевых позициях.

Эмпирическое исследование особенностей межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности осуществлялось в три последовательных этапа:

1) оценка социометрического статуса младших подростков с проявлениями гиперактивности;

2) исследование системы межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности (оценка межличностных отношений осуществлялась самими подростками);

3) исследование системы детско–родительских отношений с позиции родителей.

Методы исследования:

– метод «Социометрия» [175, 332] направлен на оценку социометрической структуры малой группы, позволяя тем самым определить социометрический статус каждого ее члена;

– методика диагностики межличностных отношений Р. Жилия [48, 197] направлена на исследование социальной приспособленности ребенка, сферы его межличностных отношений и их особенностей, его восприятия внутрисемейных отношений, некоторых характеристик его поведения;

– цветовой тест отношений (А. М. Эткинд) [14] представляет собой невербальный психодиагностический метод, отражающий сознательный и частично неосознаваемый уровень отношений человека;

– методика диагностики родительских отношений А. Я. Варга и В. В. Столина [332] направлена на оценку детско–родительских отношений родителями.

Оценка социального статуса младших подростков осуществлялась через процедуру социометрии. Социальный статус младших подростков, входящих в состав исследовательских групп, определялся через процедуру социометрического исследования реальных малых групп – учебных классов.

В соответствии с социометрическим статусом, каждый учащийся причисляется к определенной статусной группе:

– «Лидеры» (количество полученных выборов в два раза больше, чем среднее число полученных выборов одним испытуемым).

– «Предпочитаемые» (количество полученных выборов в полтора раза больше, чем среднее число полученных выборов одним испытуемым).

– «Принятые».

– «Непринятые» (количество полученных выборов в полтора раза меньше, чем среднее число полученных выборов одним испытуемым).

– «Отвергнутые» (количество полученных выборов равно нулю или в два раза меньше, чем число полученных выборов одним испытуемым).

При этом среднее число полученных выборов одним испытуемым ( $K$ ) определяется как отношение общего числа сделанных выборов к общему количеству испытуемых. Социометрический статус каждого учащегося определяется по формуле на основании количества полученных им выборов.

Оценка особенностей межличностных отношений младших подростков оценивалась с двух позиций: с позиции подростка и с позиции родителя. Психодиагностическое исследование младших подростков осуществлялось в групповой форме (в учебных классах). В исследовании принимали участие 304 подростка в возрасте 11-12 лет, обучающиеся в общеобразовательных школах г. Курска и Курской области (12 шестых классов, средняя численность которых составляет 25 человек).



Согласно авторской позиции Р. Жилия [197], психологические конструкты, описывающие систему межличностных отношений ребенка, можно условно разделить на две группы переменных: переменные, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка с другими людьми, и переменные, характеризующие особенности самого ребенка, проявляющиеся и реализующиеся в межличностных отношениях. В первую группу включены такие переменные, как: отношение к матери; отношение к отцу; отношение к матери и отцу, воспринимаемым ребенком как родительская чета (родители); отношение к братьям и сестрам; отношение к бабушке, дедушке и другим близким взрослым родственникам; отношение к другу (подруге); отношение к учителю (воспитателю). Вторая группа переменных включает в себя следующее: любознательность; стремление к общению в больших группах детей; стремление к доминированию, лидерству в группах детей; конфликтность; агрессивность; реакция на фрустрацию; стремление к уединению.

С целью оценки детско-родительских отношений со стороны родителей в исследовании принимали участие 304 родителя (по одному из родителей каждого подростка, участвующего в исследовании). Родители также, как и младшие подростки, были сформированы в три исследовательские группы: родители подростков с регуляторной разбалансированностью (высокие показатели скорости внимания при низких показателях точности внимания), соответствующей проявлениям гиперактивности (50 человек: 46 женщин, 4 мужчины); родители младших подростков с регуляторной сбалансированностью при низких показателях скорости и точности внимания (25 человек: 23 женщины 2 мужчины); родители младших подростков с регуляторной сбалансированностью при высоких показателях скорости и точности внимания (64 человека: 57 женщин, 7 мужчин). Родителям предлагалось оценить свои взаимоотношения с ребенком, ответив на предложенные в опроснике вопросы (Методика ОРО А. Я. Варга и В. В. Столина). Психодиагностическое исследование родителей также осуществлялось в групповой форме в рамках организованных родительских собраний (по учебным классам). Длительность исследования родителей составляла в среднем 15-20 минут.

Специфика межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности реализуются в качестве содержания статусно–ролевых позиций и проявляются через социальный статус.

На третьем этапе эмпирического исследования осуществлялось изучение взаимосвязи межличностных отношений младших подростков со стратегиями совладающего поведения, а также со склонностью к отклоняющемуся поведению.

Эмпирическое исследование осуществлялось в два этапа: 1) исследование стратегий совладающего поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности с построением усредненного профиля совладания; 2) исследование склонности к отклоняющемуся поведению у младших подростков с проявлениями гиперактивности.

Психодиагностический инструментарий:

– методика диагностики копинг–поведения Э. Хайма [91], направленная на исследование ситуационно–специфических вариантов копинг–поведения в соответствии с тремя основными сферами психической деятельности;

– методика определения склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел) [293].

Совладающее поведение рассматривается как сознательная и целенаправленная активность, направленная на преодоление трудных жизненных ситуаций и обстоятельств (Т. Л. Крюкова, 2005) [136].

Исследование совладающего поведения младших подростков осуществлялось с использованием методики Э. Хайма [91]. В соответствии рассматриваемой концепцией, Э. Хайм [91] классифицирует стратегии совладающего поведения (копинг–стратегии) по двум критериям: по критерию продуктивности–непродуктивности (выделяя продуктивные, относительно продуктивные и непродуктивные стратегии совладания) и по сферам психической деятельности (выделяя когнитивные, поведенческие и эмоциональные копинг–стратегии).

Под отклоняющимся поведением понимается поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам. Это

действия, не соответствующие существующим законам, правилам, традициям и социальным установкам (Е.В. Змановская, 2003) [91].

На четвертом этапе осуществлялось изучение механизмов регуляции межличностных отношений и стратегий поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности на произвольном и непроизвольном уровнях при помощи теста Тулуз–Пьерона [359] и опросника «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой [177].

В соответствии с концептуальной логикой исследования, межличностные отношения и стратегии поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности регулируются на уровне непроизвольной саморегуляции, проявляясь в разбалансированности свойств внимания, а именно в высоких показателях скорости и низких показателях точности. На уровне произвольной саморегуляции – низкими показателями точности внимания и низком уровне осознанной саморегуляции.

В исследовании свойств внимания (скорости и точности) с использованием теста Тулуз–Пьерона приняли участие младшие подростки в возрасте 11-12 лет (304 человека), обучающиеся в шестых классах общеобразовательных школ г. Курска и Курской области. Исследование осуществлялось в групповой форме по учебным классам. Продолжительность исследования одной группы (класса) составила 30-40 минут. Из общего объема выборки младших подростков по критерию регуляторной сбалансированности–разбалансированности свойств внимания были сформированы три исследовательские группы: младшие подростки с регуляторной разбалансированностью свойств внимания (высокие показатели скорости при низких показателях точности внимания), являющейся проявлением гиперактивности (экспериментальная группа 50 человек); младшие подростки с регуляторной сбалансированностью свойств внимания (25 человек с низкими показателями скорости и точности внимания – контрольная группа 2 и 64 человека с высокими показателями скорости и точности внимания – контрольная группа 1).

Саморегуляция осуществляется как единый процесс, обеспечивая мобилизацию и интеграцию психологических особенностей человека для достижения целей деятельности и поведения (В. И. Моросанова, 2002) [176].

В исследовании осознанной саморегуляции при помощи опросника «Стиль саморегуляции поведения», направленного на диагностику развития индивидуальной саморегуляции, приняли участие младшие подростки в экспериментальной и контрольных группах 2 и 1.

На заключительном этапе эмпирического исследования осуществлялось изучение взаимосвязи межличностных отношений младших подростков со стратегиями совладающего поведения на индивидуально–типологическом уровне. В качестве психодиагностического инструментария выступал индивидуально–типологический опросник (ИТДО) [270] в адаптации Л. Н. Собчик.

В процессе взаимодействия с окружающим миром человек находится в ситуации выбора способов реализации своей активности в соответствии с поставленными целями, индивидуально–типологическими и личностными особенностями и условиями окружающей действительности, особенностей взаимодействующих людей. Снижение неопределенности в ситуации выбора осуществляется системой психологической регуляции, как на произвольном, так и непроизвольном уровне: человек сам, исследуя окружающую ситуацию, программирует свою активность, контролирует и корректирует ее результаты (А. О. Прохоров, 2009) [231].

В соответствии с положениями теории ведущих тенденций Л. Н. Собчик (2000) [269], индивидуальная избирательность по отношению к явлениям окружающего мира и свой стиль усвоения и получения информации создают базу для формирования разных неповторимых личностей при одинаковых средовых условиях. В основе индивидуально очерченного стиля восприятия, переработки и воспроизведения информации о познаваемом мире и ее трансформации в мысли, переживания и поведенческие реакции человека, лежат две–три тенденции, которые пронизывают все уровни личности. В связи с этим Л. Н. Собчик (2003) [270] вводит понятие «ведущей тенденции», представляющей собой сквозную устойчивую

личностную характеристику, которая проявляется на всех этапах развития личности и на всех уровнях самосознания (Л. Н. Собчик, 2003) [270].

Ведущие тенденции лежат в основе типа реагирования, напрямую определяющего индивидуальный стиль межличностного поведения. В зависимости от преобладающих ведущих тенденций реакции людей на психотравмирующие, стрессовые воздействия делятся на две группы:

1) реакции, направленные вовне (наступательность, активное отстаивание своей позиции, противодействие, обвинение окружающих, агрессия в отношении других);

2) реакции, направленные на себя (отступление, готовность отказаться от реализации своих намерений, склонность к самообвинению, аутоагрессия).

На основе описанной теории ведущих тенденций Л. Н. Собчик (2003) [270] разработан психодиагностический тест, определяющий индивидуально-типологические особенности и оценивающий степень адаптированности личности.

На данном этапе в исследовании младшие подростки с регуляторной сбалансированностью свойств внимания, характеризующейся высокими показателями скорости и высокими показателями точности внимания – контрольная группа 1 (64 человека: 15 мальчиков и 49 девочек); младшие подростки с регуляторной сбалансированностью свойств внимания, характеризующейся низкими показателями скорости и низкими показателями точности внимания (25 человек: 13 мальчиков и 12 девочек) – контрольная группа 2 и 50 подростков (40 мальчиков и 10 девочек) с регуляторной разбалансированностью свойств внимания (с высокими показателями скорости и низкими показателями точности внимания), которая является диагностическим критерием проявлений гиперактивности.

## 2.2. Эмпирическое исследование социально–психологического статуса младших подростков с проявлениями гиперактивности в группе сверстников

Решая задачу критериально–психологической оценки проявлений гиперактивности, а также оценки социально–психологического статуса младших подростков с проявлениями гиперактивности, были получены следующие результаты.

При оценке структуры взаимосвязей свойств внимания с результатами оценки выполнения нейропсихологических проб (критерий ранговой корреляции  $r$  Спирмена) на уровне тенденций выявлена положительная значимая взаимосвязь между показателями точности и результатов оценки выполнения нейропсихологических проб при отрицательной взаимосвязи между показателями скорости и оценки результатов нейропсихологических проб (см. таблицу 10).

Таблица 10

Структура взаимосвязей свойств внимания с результатами оценки выполнения нейропсихологических проб

Параметры	Скорость внимания	Точность внимания
Зрительно-моторные координации	-0,46*	0,51*
Пространственные представления	-0,48*	0,58*
Динамическая организация движений	-0,44*	0,47*
Кинестетическая организация движений	-0,52*	0,50*
Равновесие	-0,40*	0,44*
Координация движений	-0,48*	0,52*

\*– значимость взаимосвязи ( $p \leq 0,05$ )

Полученные результаты позволяют рассматривать разбалансированность свойств внимания, характеризующуюся высокими показателями скорости внимания и низкими показателями точности, в качестве ключевого диагностического критерия проявлений гиперактивности у младших подростков.

Далее представим социально–психологические характеристики выборки испытуемых (см. таблицу 11).

## Социально–психологические характеристики младших подростков

		Регуляторная разбалансированность Экспериментальная группа	Регуляторная сбалансированность	
			Низкая скорость/ низкая точность Контрольная группа 2	Высокая скорость/ высокая точность Контрольная группа 1
Пол	Мужской	40 чел.	13 чел.	15 чел.
	Женский	10 чел.	12 чел.	49 чел.
Возраст		11 – 12 лет		
Семейные условия	Полная семья	28 чел.	12 чел.	53 чел.
	Неполная семья	14 чел.	6 чел.	9 чел.
	Многодетная семья	8 чел.	7 чел.	2 чел.
Всего испытуемых		50 чел.	25 чел.	64 чел.

Описание социально–психологических характеристик выборки испытуемых осуществлялось последовательно в два этапа: по гендерному признаку и по семейным условиям.

Показатели точности внимания по трем исследовательским выборкам по гендерному признаку не отличаются.

В группе младших подростков с проявлениями гиперактивности статистически значимых различий между диагностическими проявлениями по гендерному признаку не выявлено. При этом на уровне статистических тенденций установлено, что мальчики характеризуются более высокими показателями скорости внимания по сравнению с девочками (см. рисунок 4).

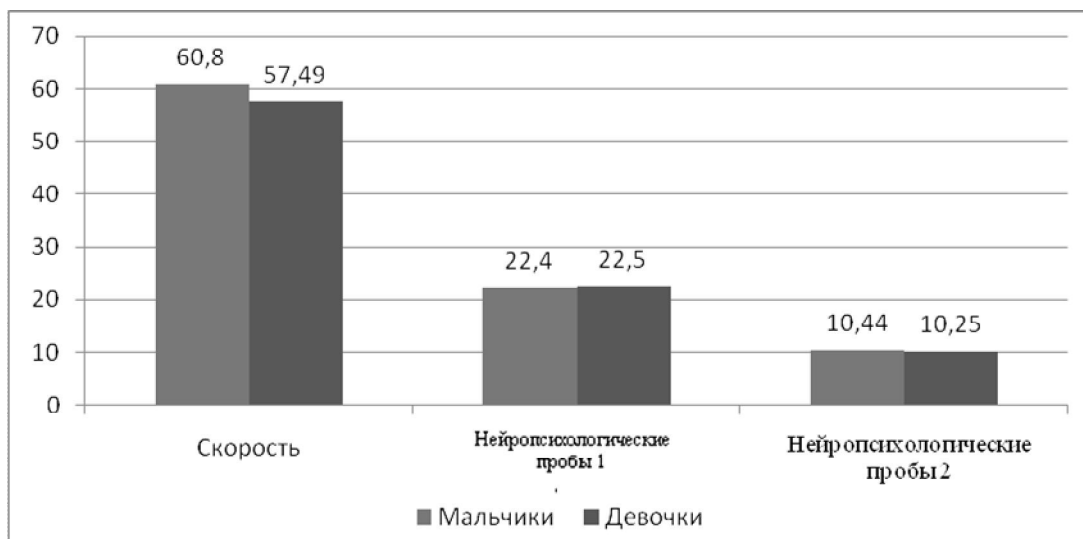


Рисунок 4. Гистограмма средних значений скорости внимания, показателей нейropsychологических проб у младших подростков с проявлениями гиперактивности по гендерному признаку

У младших подростков в контрольной группе 2 наблюдается обратная тенденция: показатели скорости внимания у мальчиков ниже, чем у девочек. Однако установленные различия не являются статистически достоверными (см. рисунок 5).

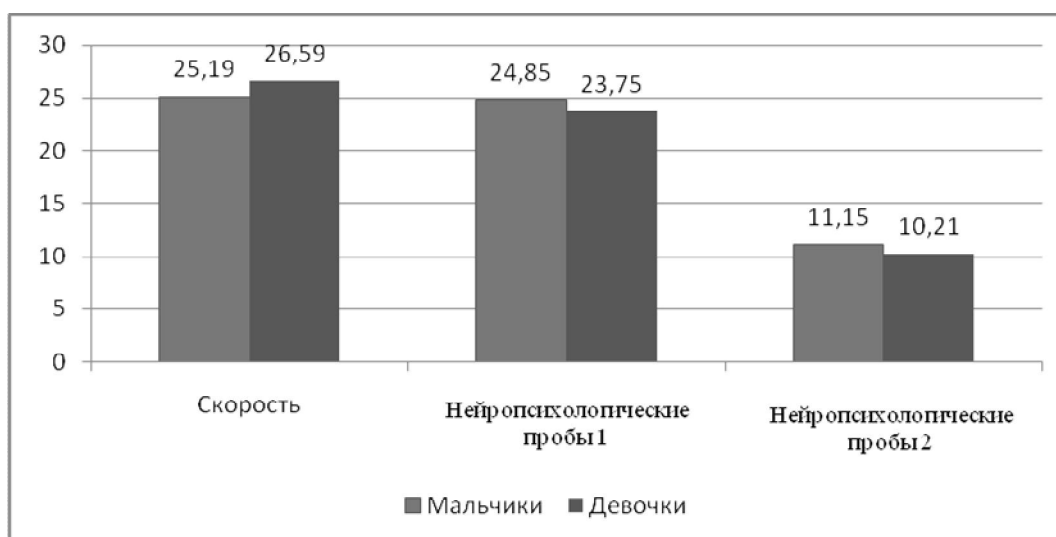


Рисунок 5. Гистограмма средних значений скорости внимания, показателей нейropsychологических у младших подростков в контрольной группе 2 по гендерному признаку



В группе младших подростков в контрольной группе 1 показатели скорости внимания у мальчиков ниже по сравнению с девочками. При этом показатели выполнения нейропсихологических проб по гендерному признаку не отличаются (см. рисунок 6).

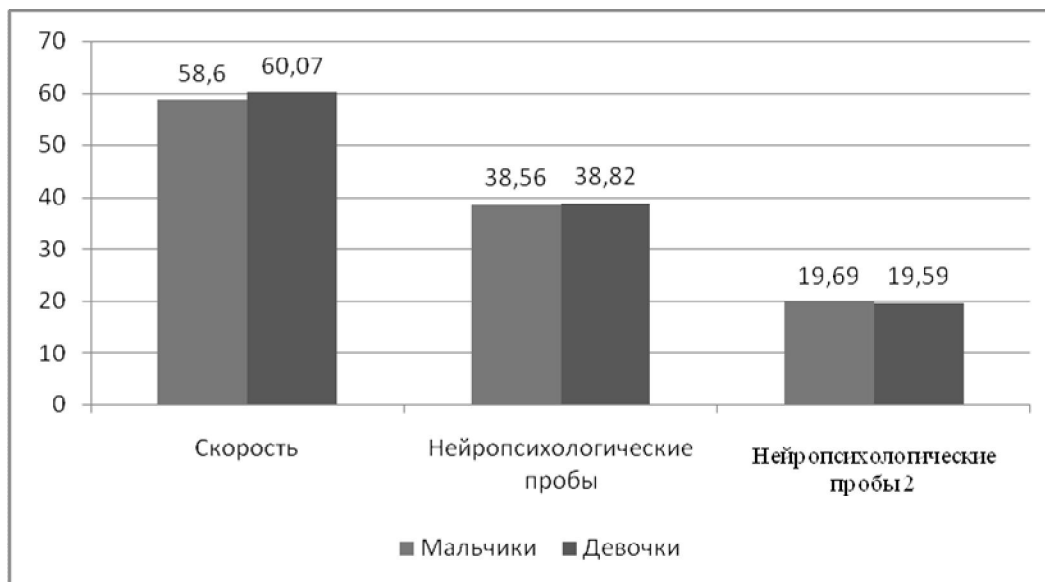


Рисунок 6. Гистограмма средних значений скорости внимания, показателей нейропсихологических проб у младших подростков в контрольной группе 1 по гендерному признаку

В результате критериально–психологической оценки проявлений гиперактивности, а также оценки социально–психологического статуса младших подростков с проявлениями гиперактивности выявлены следующие тенденции. По гендерному признаку в группе младших подростков с проявлениями гиперактивности, характеризующимися регуляторной разбалансированностью, показатели скорости внимания у мальчиков выше по сравнению с девочками. В контрольных группах у младших подростков, характеризующихся регуляторной сбалансированностью, наблюдается обратная тенденция: показатели скорости внимания у мальчиков ниже по сравнению с девочками. При этом выявленные различия не являются статистически достоверными и проявляются на уровне статистических тенденций.

Решая задачу исследования специфики статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности в доминирующих ролевых позициях, осуществлялась оценка социометрического статуса младших подростков с проявлениями гиперактивности.

На основании полученных результатов оценки социометрического статуса младших подростков в контрольных группах 1 и 2 и экспериментальной группе построен профиль социометрической структуры исследовательских выборок (см. рисунок 7).



Рисунок 7. Диаграммы статусной структуры межличностных отношений младших подростков в контрольных группах 1 и 2 и экспериментальной группе

Младшие подростки в экспериментальной группе (86% испытуемых) и контрольной группе 2 (60% испытуемых) характеризуются преобладанием социального статуса «Непринимаемых», в то время как в контрольной группе 1 преобладают социальный статус «Лидеров» (41% испытуемых) и «Предпочитаемых» (33% испытуемых).

Младшие подростки с проявлениями гиперактивности, занимающие неблагоприятное положение в статусной структуре межличностных отношений, как правило, фиксированы на взаимоотношениях со сверстниками, что проявляется в неустойчивости и поверхностности социальных взаимосвязей и межличностных

отношений, стремлению к руководству, невосприимчивости к замечаниям. При этом ролевая система взаимоотношений с родителями игнорируются младшими подростками.

### 2.3. Эмпирическое исследование статусно–ролевой структуры детско–родительских отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности

В результате исследования межличностных отношений у младших подростков с проявлениями гиперактивности с помощью методики Р. Жиля [48] выявлено преобладание негативных эмоциональных взаимоотношений как с отцом ( $X=8,82\pm 4,97$ ), так и с матерью ( $X=10,96\pm 3,83$ ), о чем свидетельствуют низкие показатели по соответствующим шкалам (см. рисунок 8).

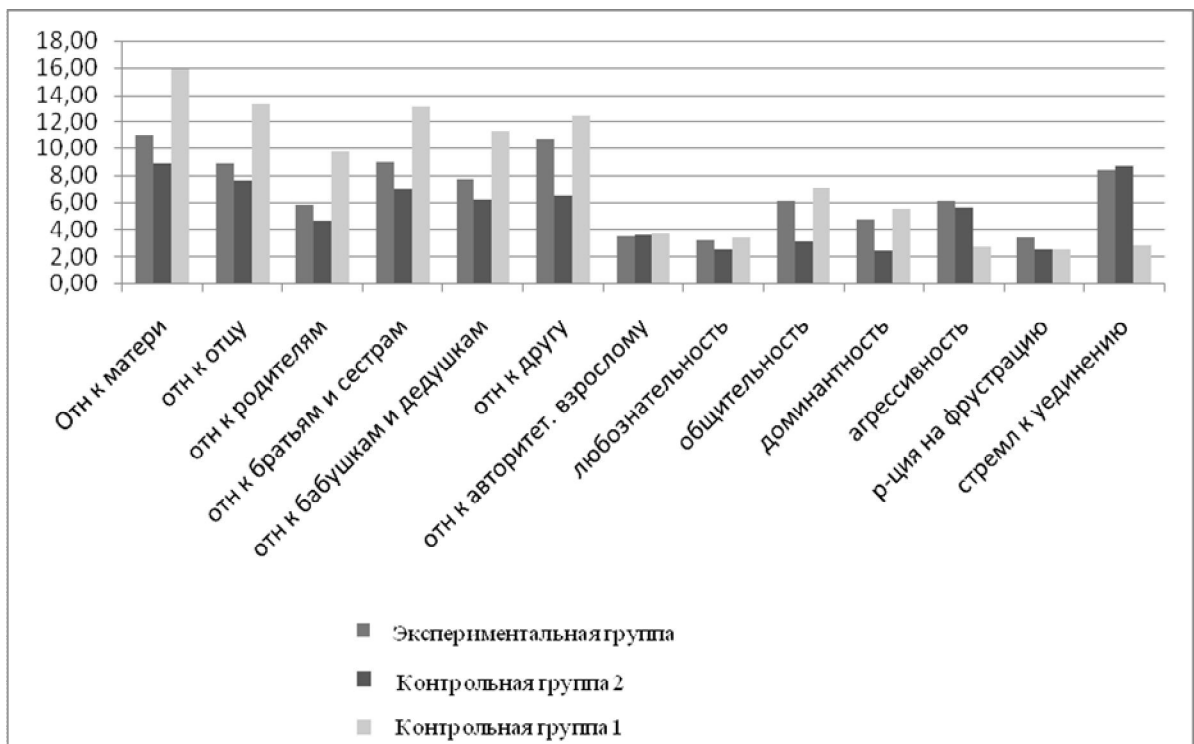


Рисунок 8. Гистограмма средних значений показателей межличностных отношений младших подростков в контрольной группе 1, контрольной группе 2, экспериментальной группе

В системе межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности преобладают взаимоотношения со сверстниками (с друзьями ( $X=10,64\pm 3,13$ ) и братьями и сестрами ( $X=8,98\pm 5,94$ )). Межличностные отношения у младших подростков с проявлениями гиперактивности в ролевой системе отношений с родителями характеризуются дефицитом эмоционального контакта, обращение к подростку только при необходимости. Родители принимают минимальное участие в жизни младших подростков с проявлениями гиперактивности, проявляя эмоциональную холодность и незаинтересованность в жизни подростков. Аналогичные результаты получены также в исследованиях Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добрякова, И. М. Никольской, Н. И. Цыганковой [304, 325]. Взаимоотношения с родителями и другими значимыми взрослыми ввиду их негативной окраски становятся менее значимыми. Преобладание взаимоотношений со сверстниками так же обусловлено отсутствием эмоционального контакта с родителями.

Аналогичная тенденция наблюдается и у младших подростков в контрольной группе 2 (отношение к отцу  $X=7,64\pm 4,90$ ; отношение к матери  $X=8,88\pm 5,08$ ) (см. таблицу 12).

Выявленные сходные тенденции по уровню выраженности межличностных отношений у младших подростков в экспериментальной группе и контрольной группе 2 обусловлены нарушением произвольной регуляции межличностных отношений и стратегий поведения.

У младших подростков в контрольной группе 1 наблюдается противоположная тенденция по сравнению с экспериментальной группой и контрольной группой 2. В системе межличностных отношений преобладают эмоционально насыщенные взаимоотношения со значимыми взрослыми (родителями, бабушками, дедушками), характеризующие ролевую систему межличностных отношений с родителями, которая является традиционной и наиболее устойчивой системой для подросткового возраста. Устойчивость данной системы межличностных отношений обеспечивается, во-первых, неизменностью участников (родители, бабушки, дедушки); во-вторых, – данная система межличностных отношений является онтогенетически наиболее ранней. Стабильность данной системы межличностных

отношений у младших подростков в контрольной группе 1 обеспечивается, в том числе, и отсутствием нарушений межличностных отношений и стратегий поведения на уровне системы регуляции на произвольном и произвольном уровнях.

Таблица 12

Показатели средних тенденций уровня выраженности  
межличностных отношений в контрольной группе 2

Межличностные отношения	Mean	Median	Mode	Minimum	Maximum	Std.Dev.
отношение к матери	8,88	9,00	9,00	2,00	19,00	5,08
отношение к отцу	7,64	7,00	2,00	1,00	16,00	4,90
отношение к родителям	4,60	3,00	–	1,00	13,00	3,91
отношение к братьям и сестрам	6,92	6,00	6,00	2,00	18,00	3,88
отношение к бабушкам и дедушкам	6,20	5,00	2,00	1,00	14,00	3,92
отношение к другу	6,48	6,00	4,00	1,00	14,00	3,99
отношение к авторитетному взрослому	3,52	3,00	1,00	1,00	8,00	2,28
любезность	2,48	3,00	3,00	1,00	5,00	1,05
общительность	3,12	3,00	3,00	1,00	8,00	1,48
доминантность	2,36	2,00	2,00	1,00	5,00	1,11
агрессивность	5,60	5,00	5,00	2,00	9,00	2,20
реакция на фрустрацию	2,48	2,00	–	1,00	5,00	1,08
стремление к уединению	8,68	8,00	–	2,00	17,00	4,07

*Условные обозначения:*

Mean–среднее значение признака

Median– медиана

Mode–мода

Minimum– минимальное значение признака

Maximum– максимальное значение признака

Std.Dev.– среднее квадратическое отклонение

При исследовании особенностей межличностных отношений младших подростков с помощью Цветового теста отношений (А. Н. Эткинда) [14] описанные тенденции подтверждаются: преобладает негативная эмоциональная оценка родителей у 52% младших подростков с проявлениями гиперактивности (фиолетовый, коричневый, черный цвета выбора). Отвергаемые родители ассоциируются

с цветами, получившими наибольшие ранги в индивидуальной цветовой раскладке. Максимальный уровень привлекательности у младших подростков с проявлениями гиперактивности выявлен по отношению к друзьям и одноклассникам (48% младших подростков с проявлениями гиперактивности). Однако эмоциональная окраска не является позитивной, поскольку в цветовых обозначениях сверстников преобладают эмоционально нейтральные цвета (соответствующие середине цветового ряда по Люшеру). Соответственно, чем выше уровень эмоциональной привлекательности, близости, симпатии в отношении ребенка к тому или другому из сверстников или взрослых (родители, учитель), тем с более предпочитаемым цветом он ассоциируется.

Анализ цветового самообозначения младших подростков указывает на то, что чем меньше ранг этого цвета в раскладке, тем выше уверенность в себе и самоуважение. Отсутствие совпадения цветов, с которыми подросток ассоциирует самого себя и родителей, свидетельствует об отсутствии связи с ними, что может приводить к нарушению процесса идентификации.

В группе младших подростков в контрольной группе 2 выявлена аналогичная тенденция: преобладание негативной эмоциональной оценки взаимоотношений со взрослыми, свидетельствующей об отдаленности и их непринятии. При этом для самообозначений большинство младших подростков данной группы используют высокоранговые цвета, что является свидетельством неуверенности в себе.

Подростки в контрольной группе 1 характеризуются высоким уровнем уверенности в себе (невысокий ранг цвета самообозначения) и эмоционально близкими взаимоотношениями с родителями, о чем свидетельствует совпадение цветовых обозначений себя и родителей в 37% выборов. Уверенность в себе у данной группы подростков можно объяснить тем, что исследование приходилось именно на начало подросткового возраста (11-12 лет), поэтому личностная неустойчивость еще не проявляется в полной мере. Эмоционально близкие взаимоотношения младших подростков с родителями в соответствии с онтогенетическими осо-

бенностями развития являются традиционными и наиболее устойчивыми на данном возрастном этапе.

Общим для экспериментальной и контрольной группы 2 является преобладание негативной эмоциональной оценки взаимоотношений со взрослыми, что обусловлено нарушением произвольной регуляции межличностных отношений и стратегий поведения в обеих группах. Младшие подростки в контрольной группе 1, в отличие от двух других групп, характеризуются эмоционально близкими взаимоотношениями с родителями, о чем свидетельствует совпадение цветовых обозначений себя и родителей в 37% выборов.

В результате исследования детско–родительских отношений у подростков с проявлениями гиперактивности получены высокие показатели по шкале «Отвержение» (см. рисунок 9).

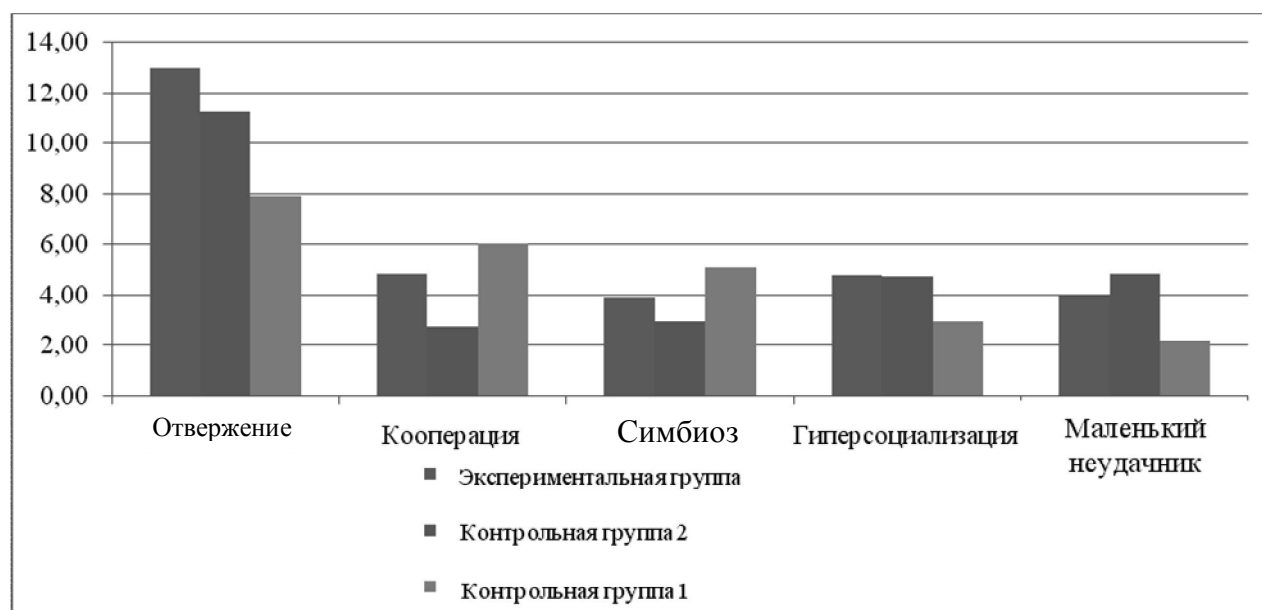


Рисунок 9. Гистограмма средних значений показателей родительского отношения у младших подростков в контрольных группах 1, контрольной группе 2 и экспериментальной группе

Полученные результаты свидетельствуют об отвержении младших подростков с проявлениями гиперактивности со стороны родителей.

Результаты оценки межличностных отношений младшими подростками с проявлениями гиперактивности и их родителями свидетельствуют об отсутствии эмоционального контакта, неразвитости родительских чувств, чрезмерностью запретов и применяемых санкций, проекции на подростка собственных негативных качеств со стороны родителей. Преобладание межличностных отношений со сверстниками при негативной оценке межличностных отношений с родителями связано с дефицитностью системы детско–родительских отношений, проявляющейся в эмоциональной холодности. В группе младших подростков с проявлениями гиперактивности со стороны родителей более отчетливо проявляется социально желательный образ родительского отношения, характеризующийся демонстрацией поощрения инициативы и самостоятельности ребенка. Низкие показатели по шкале симбиоза отражают межличностную дистанцию в общении с ребенком.

При исследовании детско–родительских отношений младших подростков в контрольной группе 2 выявлена аналогичная тенденция, подтверждающаяся отсутствием статистически значимых различий по шкале «Отвержение» между группами младших подростков в экспериментальной группе и контрольной группе 2 (см. таблицу 13).

Статистически более высокие показатели по шкалам кооперации и симбиоза выявлены у младших подростков в экспериментальной группе и контрольной группе 2. В группе младших подростков с проявлениями гиперактивности со стороны родителей более отчетливо проявляется социально желательный образ родительского отношения, характеризующийся демонстрацией поощрения инициативы и самостоятельности ребенка. Низкие показатели по шкале симбиоза отражают межличностную дистанцию в общении с ребенком.

Полученные сходные результаты обусловлены нарушением произвольной регуляции межличностных отношений и стратегий поведения в обеих группах.

Противоположная тенденция по сравнению с экспериментальной и контрольной группой 2 наблюдается в контрольной группе 1.



Показатели значимости различий показателей уровня выраженности детско–родительских отношений в экспериментальной группе и контрольной группе 2 (непараметрический U–критерий Манна-Уитни,  $p \leq 0,05$ )

Параметры	Rank Sum	Rank Sum	U	p-level	Valid N	Valid N
Принятие/Отвержение	1955,00	895,00	570,00	0,54	50,00	25,00
Кооперация	2261,50	588,50	<b>263,50*</b>	0,00	50,00	25,00
Симбиоз	2131,00	719,00	<b>394,00*</b>	0,01	50,00	25,00
Гиперсоциализация	1914,00	936,00	611,00	0,87	50,00	25,00
Маленький неудачник	1739,00	1111,00	464,00	0,07	50,00	25,00

*Условные обозначения:*\*– значимость различий ( $p \leq 0,05$ )

RankSum– сумма рангов группы испытуемых

U – эмпирическое значение

p-level – уровень значимости

ValidN – объем выборки

В группе младших подростков с высокими показателями скорости и точности внимания по шкале «Отвержение» выявлены низкие показатели ( $X=7,94 \pm 5,41$ ), что свидетельствует о позитивности детско–родительских отношений (см. таблицу 14).

Родитель принимает ребенка таким, какой он есть, уважает его индивидуальность, стремится проводить много времени вместе с ребенком, положительно оценивает его интересы и планы. Показатели по шкале кооперации характеризуются средними значениями с тенденцией к высоким и проявляются в стремлении к взаимодействию и сотрудничеству с родителями.

Показатели средних тенденций уровня выраженности детско–родительских отношений у младших подростков в контрольной группе 1

Параметры	Mean	Median	Mode	Minimum	Maximum	Std.Dev.
Принятие/ отвержение	7,94	7,00	–	1,00	27,00	5,41
Кооперация	6,05	6,00	6,00	3,00	8,00	1,20
Симбиоз	5,06	5,00	5,00	3,00	7,00	1,01
Гиперсоциализация	2,92	3,00	3,00	1,00	5,00	0,95
«Маленький неудачник»	2,19	2,00	2,00	1,00	5,00	0,97

*Условные обозначения:*

Mean–среднее значение признака

Median– медиана

Mode–мода

Minimum– минимальное значение признака

Maximum– максимальное значение признака

Std.Dev.– среднее квадратическое отклонение

#### **2.4. Эмпирическое исследование поведенческих характеристик младших подростков с проявлениями гиперактивности**

На третьем этапе эмпирического исследования осуществлялось изучение взаимосвязи межличностных отношений младших подростков со стратегиями совладающего поведения, а также со склонностью к отклоняющемуся поведению.

При исследовании стратегий совладающего поведения у младших подростков с проявлениями гиперактивности по частотным показателям была построена гистограмма частот совладающего поведения, включающая поведенческие стратегии трех уровней: когнитивного, эмоционального и поведенческого (см. рисунок 10).

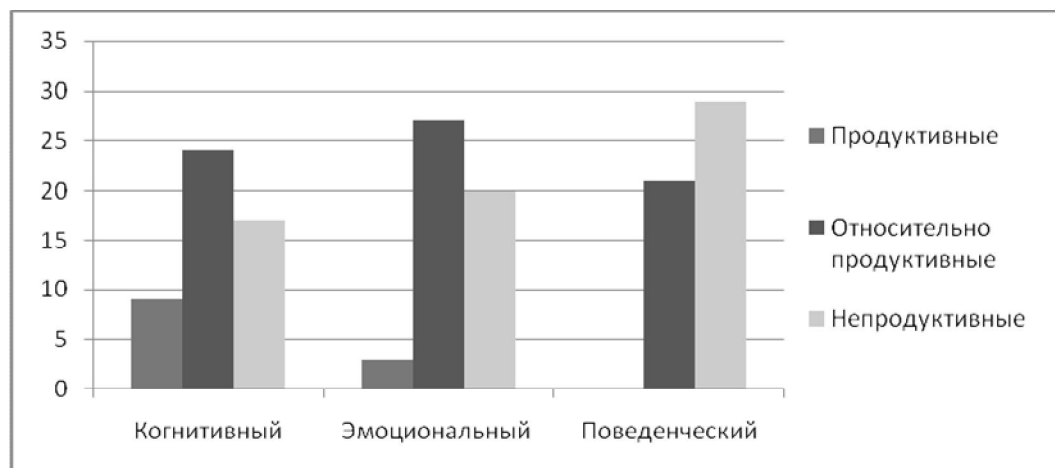


Рисунок 10. Гистограмма частот поведенческих копинг-стратегий у младших подростков в экспериментальной группе

Совладающее поведение у младших подростков с проявлениями гиперактивности на когнитивном и эмоциональном уровнях характеризуется преобладанием относительно продуктивных стратегий совладания. На поведенческом уровне преобладают непродуктивные стратегии совладающего поведения. Описанные копинг-стратегии реализуются в формах поведения, связанных со снятием напряжения и направленных на оценку трудностей в сравнении с другими, на передачу ответственности по разрешению трудностей. При этом преобладает эмоциональный компонент. Непродуктивность стратегий совладающего поведения на поведенческом уровне проявляется в избегании мыслей о неприятностях, пассивности, уединении, стремлении уйти от активных интерперсональных контактов, отказе от решения проблем.

Гистограмма частот совладающего поведения младших подростков в контрольной группе 2 характеризуется преобладанием непродуктивных копинг-стратегий на когнитивном и эмоциональном уровнях при преобладании относительно продуктивных стратегий на уровне поведения (см. рисунок 11).



Рисунок 11. Гистограмма частот поведенческих копинг-стратегий младших подростков в контрольной группе 2

У младших подростков в контрольной группе 1 совладающее поведение характеризуется преобладанием продуктивных копинг-стратегий на эмоциональном и поведенческом уровнях при относительной продуктивности когнитивных стратегий (см. рисунок 12).

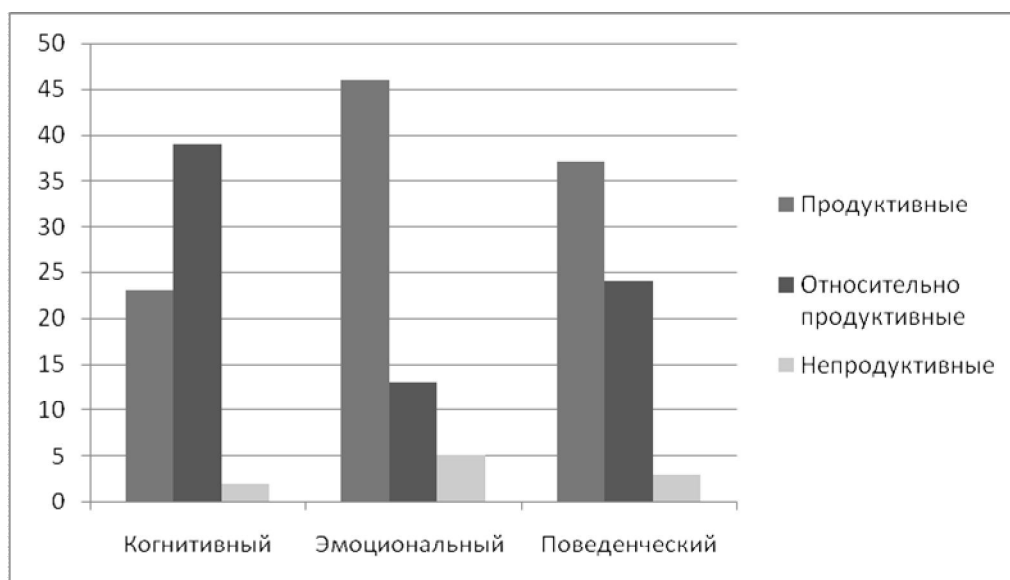


Рисунок 12. Гистограмма частот поведенческих копинг-стратегий младших подростков в контрольной группе 1

Общим для экспериментальной и контрольной группы 1 является преобладание относительной продуктивности когнитивных стратегий, что проявляется в оценке трудностей в сравнении с другими, приданию особого смысла их преодоления.

При исследовании склонности к отклоняющемуся поведению у младших подростков выявлены следующие тенденции (см. рисунок 13).

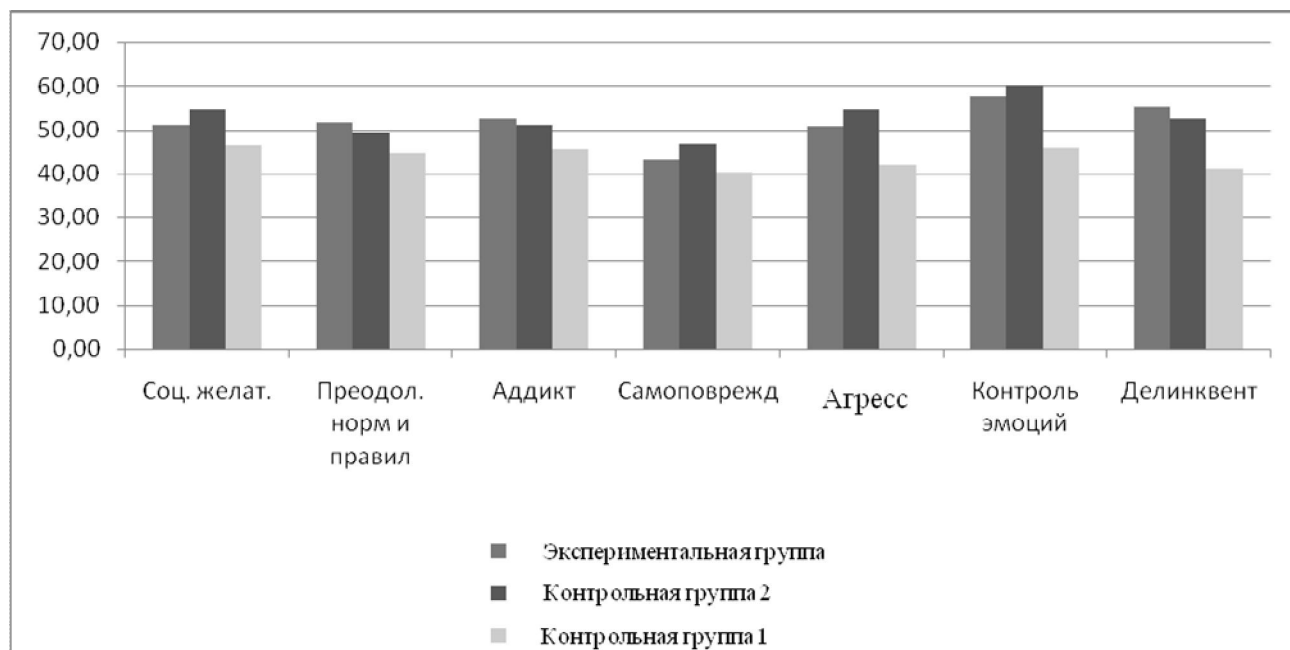


Рисунок 13. Гистограмма средних значений показателей склонности к отклоняющемуся поведению у младших подростков в экспериментальной и контрольных группах 1 и 2

У младших подростков с проявлениями гиперактивности выявлена склонность к таким формам отклоняющегося поведения, как делинквентное (характеризующее предрасположенность подростков к реализации делинквентного поведения) и аддиктивное (характеризующееся предрасположенностью к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонностью к иллюзорно–компенсаторному способу решения личностных проблем поведения (см. таблицу 15).

Показатели средних тенденций уровня выраженности склонности  
к отклоняющемуся поведению у младших подростков  
с проявлениями гиперактивности

Показатели	Mean	Median	Mode	Minimum	Maximum	Std.Dev.
Социальная желательность	51,02	55,00	44,00	35,00	74,00	9,88
Преодоление норм и правил	51,52	56,00	56,00	27,00	69,00	12,47
Аддиктивное поведение	52,58	58,00	62,00	26,00	68,00	13,04
Самоповреждающее поведение	43,30	45,00	45,00	24,00	54,00	8,71
Агрессивное поведение	50,66	53,00	58,00	27,00	67,00	10,90
Контроль эмоций	57,42	62,00	65,00	26,00	69,00	12,35
Делинквентное поведение	55,06	57,00	66,00	32,00	68,00	11,57

*Условные обозначения:*

Mean–среднее значение признака

Median– медиана

Mode–мода

Minimum– минимальное значение признака

Maximum– максимальное значение признака

Std.Dev.– среднее квадратическое отклонение

Максимально высокие показатели склонности к отклоняющемуся поведению у младших подростков с проявлениями гиперактивности выявлены по шкале волевого контроля эмоциональных реакций. Поскольку данная шкала имеет обратный характер, то полученные данные свидетельствуют о недостатке волевого контроля эмоциональной сферы, проявляющемся в нежелании или неспособности контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций; склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении.

В группе младших подростков в контрольной группе 2 также, как и в группе подростков с проявлениями гиперактивности, выявлены высокие показатели по шкале волевого контроля эмоциональных реакций. Выявлена склонность к агрессии и насилию, характеризующаяся готовностью к реализации агрессивных тенденций в поведении и взаимоотношениях с окружающими (см. таблицу 16).

Таблица 16

Показатели средних тенденций уровня выраженности склонности к отклоняющемуся поведению у младших подростков в контрольной группе 2

Показатели	Mean	Median	Mode	Minimum	Maximum	Std.Dev
Социальная желательность	54,52	58,00	58,00	35,00	67,00	8,44
Преодоление норм и правил	49,20	50,00	50,00	37,00	66,00	6,71
Аддиктивное поведение	51,16	53,00	53,00	33,00	59,00	5,72
Самоповреждающее поведение	46,64	46,00	48,00	29,00	70,00	8,65
Агрессивное поведение	54,48	55,00	58,00	36,00	67,00	7,72
Контроль эмоций	60,20	62,00	62,00	46,00	69,00	7,05
Делинквентное поведение	52,48	53,00	50,00	41,00	64,00	5,54

**Условные обозначения:**

Mean–среднее значение признака

Median– медиана

Mode–мода

Minimum– минимальное значение признака

Maximum– максимальное значение признака

Std.Dev.– среднее квадратическое отклонение

Сходные результаты в экспериментальной и контрольной группе 2 обусловлены нарушением произвольной регуляции.

Младшие подростки в контрольной группе 1 на уровне поведения характеризуются отсутствием склонности к отклоняющимся формам поведения, что обу-

словлено отсутствием нарушений системы регуляции на непроизвольном и произвольном уровнях.

Таблица 17

Показатели средних тенденций уровня выраженности склонности к отклоняющемуся поведению у младших подростков в контрольной группе 1

Показатели	Mean	Median	Mode	Minimum	Maximum	Std.Dev.
Социальная желательность	46,52	44,00	35,00	35,00	67,00	10,26
Преодоление норм и правил	44,59	46,00	37,00	27,00	63,00	9,10
Аддиктивное поведение	45,41	44,00	42,00	28,00	62,00	9,72
Самоповреждающее поведение	40,39	40,00	40,00	24,00	54,00	6,46
Агрессивное поведение	41,88	43,00	48,00	24,00	58,00	8,57
Контроль эмоций	45,67	44,00	33,00	30,00	69,00	12,09
Делинквентное поведение	41,00	43,00	50,00	30,00	50,00	7,73

*Условные обозначения:*

Mean–среднее значение признака

Median– медиана

Mode–мода

Minimum– минимальное значение признака

Maximum– максимальное значение признака

Std.Dev.– среднее квадратическое отклонение

## **2.5. Эмпирическое исследование регуляции межличностных отношений и поведения на непроизвольном и произвольном уровнях у младших подростков с проявлениями гиперактивности**

Изучение механизмов регуляции межличностных отношений и стратегий поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности на непроизвольном и произвольном уровнях осуществлялось при помощи теста Тулуз–



Пьерона [359] и опросника «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой [177].

На основании результатов исследования свойств внимания (скорости и точности) с использованием теста Тулуз–Пьерона выявлено по параметрам разбалансированности свойств внимания (высокие показатели скорости при низких показателях точности) 16% младших подростков, принимавших участие в исследовании. У 8% обследованных подростков выявлены низкие показатели скорости и точности внимания. У 62% – высокие показатели скорости и точности внимания.

При исследовании параметров системы саморегуляции поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности выявлен низкий с тенденцией к среднему общий уровень саморегуляции поведения. Подростки с проявлениями гиперактивности также характеризуются низким общим уровнем саморегуляции. Общий низкий уровень саморегуляции у младших подростков в экспериментальной группе и у младших подростков в контрольной группе 2 характеризует нарушения системы регуляции. В группе младших подростков с проявлениями гиперактивности нарушения системы регуляции проявляются в регуляторной разбалансированности свойств внимания и низком уровне осознанной саморегуляции; в группе младших подростков в контрольной группе 2 – в низком уровне осознанной саморегуляции и низких показателях уровня выраженности свойств внимания (скорости и точности). В группе подростков в контрольной группе 1 выявлен высокий общий уровень саморегуляции поведения (см. рисунок 14).

Оценка значимости различий по общему уровню осознанной саморегуляции поведения младших подростков осуществлялась с использованием непараметрического U – критерия Манна-Уитни путем попарного сравнения исследовательских групп, так как нам необходимо было сравнить показатели общего уровня осознанной саморегуляции у младших подростков в трех исследуемых группах. Выявлены значимые различия по общему уровню саморегуляции поведения между подростками в экспериментальной группе, подростками в контрольной группе 2 и контрольной группе 1 (см. таблицу 18).

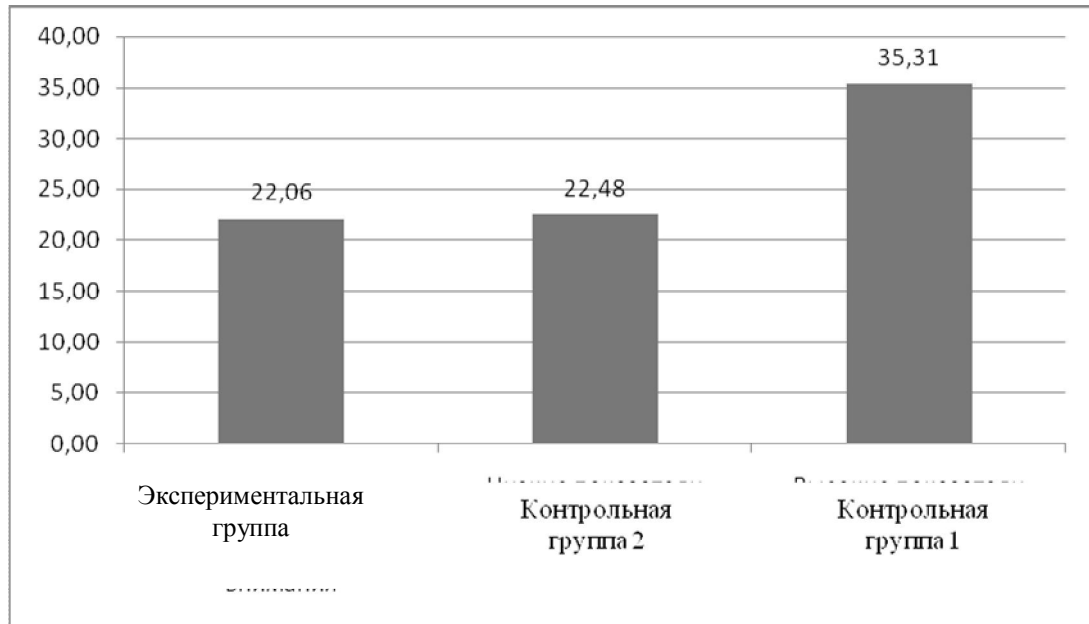


Рисунок 14. Гистограмма средних значений общего уровня саморегуляции поведения младших подростков в экспериментальной группе и контрольных группах 2 и 1

Общий уровень саморегуляции характеризует актуальные возможности человека осознанно инициировать и управлять произвольной активностью. Чем выше уровень произвольной саморегуляции, тем выше возможности человека по овладению новыми формами поведения (В. И. Моросанова) [177].

В соответствии с моделью саморегуляции В. И. Моросановой [177] в качестве основных функциональных компонентов были выделены цели деятельности, модель значимых условий, программа исполнительских действий, критерии успешности, оценивание результатов, коррекция. Данные функциональные компоненты реализуются одним из частных регуляторных процессов, к которым относятся: планирование целей, моделирование значимых для достижения цели условий, программирование действий, оценивание, коррекция результатов. Эти процессы между собой взаимосвязаны, имеют сложную архитектуру и могут осуществляться как последовательно, так и параллельно.

Показатели значимости различий общего уровня саморегуляции у младших подростков в экспериментальной группе, подростков в контрольных группах 2 и 1 (U-критерий Манна-Уитни,  $p \leq 0,05$ )

Группы испытуемых	Rank Sum	Rank Sum	U	p-level	Valid N	Valid N
Экспериментальная группа/ Контрольная группа 1	1460,00	5095,00	<b>185,00*</b>	0,00	50	64
Контрольная группа 2/ Контрольная группа 1	332,00	3673,00	<b>7,00*</b>	0,00	25	64
Экспериментальная группа / Контрольная группа 2	1839,50	1010,50	<b>564,500*</b>	0,49	50	25

Условные обозначения: \*–значимость различий  
 RankSum– сумма рангов группы испытуемых  
 U – эмпирическое значение  
 p-level – уровень значимости  
 ValidN – объем выборки

В системе саморегуляции поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности преобладает процесс планирования ( $X=6,34 \pm 1,42$ ). Процесс планирования характеризует реалистичность, детализированность, иерархичность и устойчивость планов. Средний уровень выраженности данного показателя у младших подростков с регуляторной разбалансированностью (соответствующей проявлениям гиперактивности) свидетельствует о недостаточной детализированности и устойчивости планов: младшие подростки с проявлениями гиперактивности, выстраивая детализированные планы и учитывая неустойчивость, не придерживаются их, что следует рассматривать в качестве одного из проявлений импульсивности (см. рисунок 15).

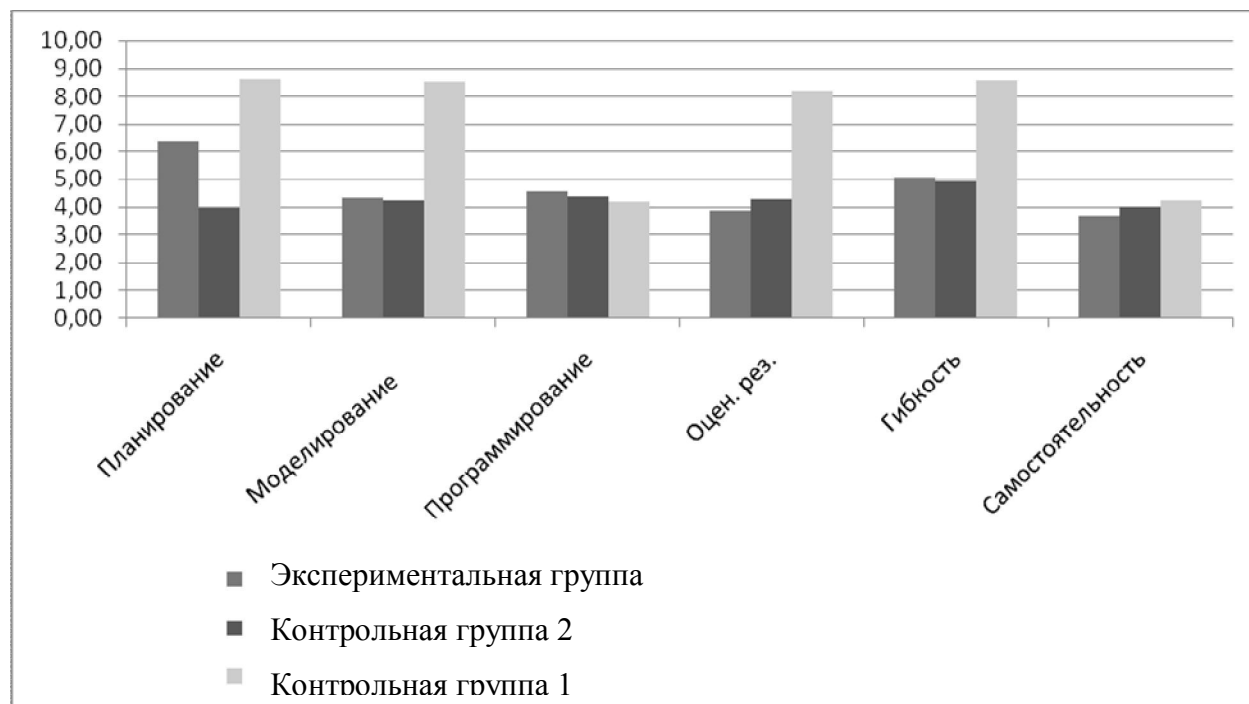


Рисунок 15. Гистограмма средних значений уровня выраженности параметров системы саморегуляции поведения младших подростков в экспериментальной группе, подростков в контрольных группах 2 и 1

Низкие показатели по шкале оценивания результатов ( $X=3,84\pm 1,66$ ) и самостоятельности ( $X=3,64\pm 1,56$ ) у младших подростков с проявлениями гиперактивности проявляются в зависимости собственного мнения от мнения окружающих, некритичном принятии советов и рекомендаций; указывают на неустойчивость субъективных критериев успешности, что приводит к снижению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей (см. таблицу 19).

Показатели средних тенденций уровня выраженности параметров системы саморегуляции поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности

Показатели	Mean	Median	Mode	Minimum	Maximum	Std.Dev.
Планирование	6,34	6,00	–	2,00	8,00	1,42
Моделирование	4,32	4,00	3,00	2,00	8,00	1,65
Программирование	4,52	4,00	4,00	1,00	9,00	1,96
Оценка результата	3,84	3,50	3,00	1,00	8,00	1,66
Гибкость	5,06	4,50	4,00	2,00	8,00	1,86
Самостоятельность	3,64	3,00	–	1,00	8,00	1,56
Общий уровень саморегуляции	22,06	21,00	19,00	4,00	41,00	7,19

*Условные обозначения:*

Mean–среднее значение признака

Median– медиана

Mode–мода

Minimum– минимальное значение признака

Maximum– максимальное значение признака

Std.Dev.– среднее квадратическое отклонение

У младших подростков в контрольной группе 2 в системе саморегуляции поведения преобладающими являются гибкость и программирование, однако показатели по данным шкалам соответствуют диапазону низких значений ( $X_1=4,92\pm 1,68$ ;  $X_2=4,36\pm 1,50$  соответственно). Полученные данные свидетельствуют о неумении продумывать последовательность своих действий, неумении самостоятельно сформировать программу действий. Низкий уровень гибкости младших в контрольной группе 2 проявляется в неадекватности реагирования на ситуацию, неспособности выделить значимые условия, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррекции, что приводит к возникновению регуляторных сбоев и, как следствие, неудачам в выполнении деятельности (см. таблицу 20).

Показатели средних тенденций уровня выраженности параметров системы саморегуляции поведения младших подростков в контрольной группе 2

Показатели	Mean	Median	Mode	Minimum	Maximum	Std.Dev
Планирование	3,92	3,00	3,00	1,00	9,00	2,04
Моделир	4,20	4,00	4,00	1,00	7,00	1,47
Программирование	4,36	4,00	4,00	2,00	8,00	1,50
Оцен. рез.	4,24	4,00	3,00	1,00	6,00	1,30
Гибкость	4,92	4,00	4,00	3,00	8,00	1,68
Самостоятельность	3,96	4,00	3,00	2,00	7,00	1,46
Общий уровень саморегуляции	22,48	22,00	19,00	17,00	30,00	3,94

*Условные обозначения:*

Mean–среднее значение признака

Median– медиана

Mode–мода

Minimum– минимальное значение признака

Maximum– максимальное значение признака

Std.Dev.– среднее квадратическое отклонение

Младшие подростки в контрольной группе 1 характеризуются высокими показателями по шкалам планирования ( $X=8,61\pm 0,61$ ), моделирования ( $X=8,50\pm 0,85$ ), оценивания результатов ( $X=8,17\pm 0,72$ ) и гибкости ( $X=8,56\pm 0,75$ ). На уровне произвольной саморегуляции это проявляется в реалистичности, детализированности, иерархичности и устойчивости планов, самостоятельности выдвижения целей деятельности. При этом отмечается высокий уровень осознанности внешних и внутренних условий достижения цели. Адекватность оценки внешних и внутренних условий, а также результатов своих действий и поведения позволяет своевременно вносить коррективы в свои действия и поведение в условиях возникновения изменений (см. таблицу 21).

Показатели средних тенденций уровня выраженности параметров системы саморегуляции поведения младших подростков в контрольной группе 1

Показатели	Mean	Median	Mode	Minimum	Maximum	Std.Dev
Планирование	8,61	9,00	9,00	7,00	9,00	0,61
Моделир	8,50	9,00	9,00	4,00	9,00	0,85
Программирование	4,17	4,00	4,00	2,00	9,00	1,36
Оцен. рез.	8,17	8,00	8,00	6,00	9,00	0,72
Гибкость	8,56	9,00	9,00	5,00	9,00	0,75
Самостоятельность	4,22	4,00	3,00	2,00	8,00	1,43
Общий уровень саморегуляции	35,31	35,00	33,00	27,00	43,00	2,98

Условные обозначения:

Mean–среднее значение признака

Median– медиана

Mode–мода

Minimum– минимальное значение признака

Maximum– максимальное значение признака

Std.Dev.– среднее квадратическое отклонение

Следующим этапом анализа системы саморегуляции поведения было построение усредненного профиля на основании полученных результатов по группам младших подростков в экспериментальной группе, подростками в контрольных группах 2 и 1 (см. рисунок 16).

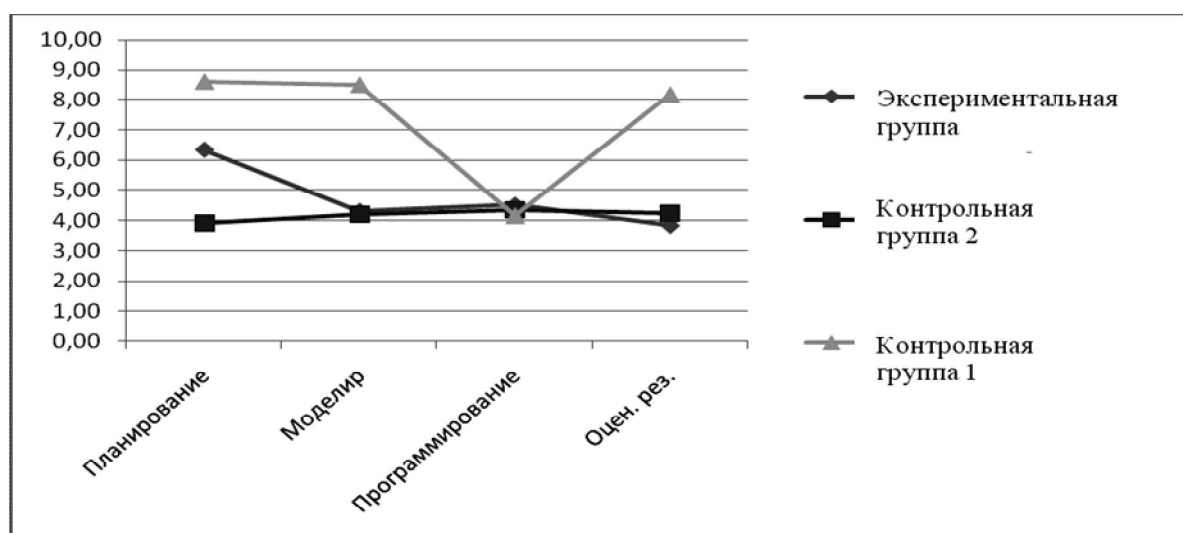


Рисунок 16. Усредненные профили системы саморегуляции поведения младших подростков в экспериментальной группе, подростками в контрольных группах 2 и 1

Описание полученных усредненных профилей осуществлялось по трем критериям: общий уровень саморегуляции (низкий, средний, высокий); гармоничный или акцентуированный профиль; идентичность с одним из типичных профилей (описание типичных профилей представлено в авторских работах В. И. Моросановой).

Профили системы саморегуляции поведения младших подростков в экспериментальной группе и в контрольной группе 2 являются гармоничными (сглаженными) и характеризуются общим низким уровнем саморегуляции с тенденцией к среднему ( $X=22,06\pm 7,19$ ;  $X=22,48\pm 3,94$  соответственно). Профиль системы саморегуляции младших подростков с проявлениями гиперактивности совпадает с типичным профилем № 1, описанным В. И. Моросановой, который характеризуется более высоким развитием процессов планирования целей и программирования действий, по сравнению с моделированием значимых условий достижения цели и оценением результатов действий. На поведенческом уровне данный профиль саморегуляции проявляется в затруднении контроля своих эмоций в процессе общения, импульсивности и неустойчивости настроения. Иногда наблюдается стремление к самоутверждению, к наступательной активности, но нуждаются в опоре и поддержке окружающих. В процессе планирования собственных жизненных перспектив наблюдаются затруднения в выделении главных целей и путей их достижения. В процессе реализации функции планирования ориентированы в большей степени на других людей.

Общим для экспериментальной и контрольной группы 2 является низкий уровень саморегуляции с тенденцией к среднему ( $X=22,06\pm 7,19$ ;  $X=22,48\pm 3,94$  соответственно).

Профиль системы саморегуляции поведения младших подростков контрольной группы 1 является акцентуированным, характеризуется высоким общим уровнем саморегуляции ( $X=35,31\pm 2,98$ ); идентифицируется с типичным профилем № 5, описанным В. И. Моросановой [177]. Данный профиль характеризуется высоким уровнем развития по шкале моделирования при среднем уровне развития остальных звеньев. При высоком общем уровне саморегуляции поведе-



ния отмечается четкость постановки целей деятельности, тщательное планирование, назначение конкретных сроков ее выполнения и, как следствие, организованность процесса обучения. Младшим подросткам в контрольной группе 1 свойственна быстрая переключаемость. Высокая степень развития такого регуляторно – личностного свойства как гибкость позволяет им быть восприимчивыми ко всему новому, способствует быстрой и оперативной ориентировке в окружающем, хорошей приспособляемости и социальной адаптивности. Средний уровень развития моделирования позволяет адекватно оценить учебную ситуацию. Описанный регуляторный профиль реализуется в общении через стремление к независимости.

## **2.6. Эмпирическое исследование индивидуально–типологических особенностей младших подростков с проявлениями гиперактивности**

Осуществляя изучение взаимосвязи межличностных отношений младших подростков со стратегиями совладающего поведения на индивидуально–типологическом уровне было выявлено, что на индивидуально–типологическом уровне они взаимосвязаны с высокими показателями экстравертированности ( $X=4,86\pm 1,29$ ), агрессивности ( $X=4,38\pm 1,32$ ), тревожности ( $X=3,68\pm 1,36$ ) и эмотивности ( $X=3,58\pm 1,58$ ) (см. рисунок 17). Данный профиль является акцентуированным.

Для младших подростков с проявлениями гиперактивности характерно стремление к расширению круга контактов, общительность, выраженная изменчивость настроения, мотивационная неустойчивость, сентиментальность, стремление к эмоциональной вовлеченности.

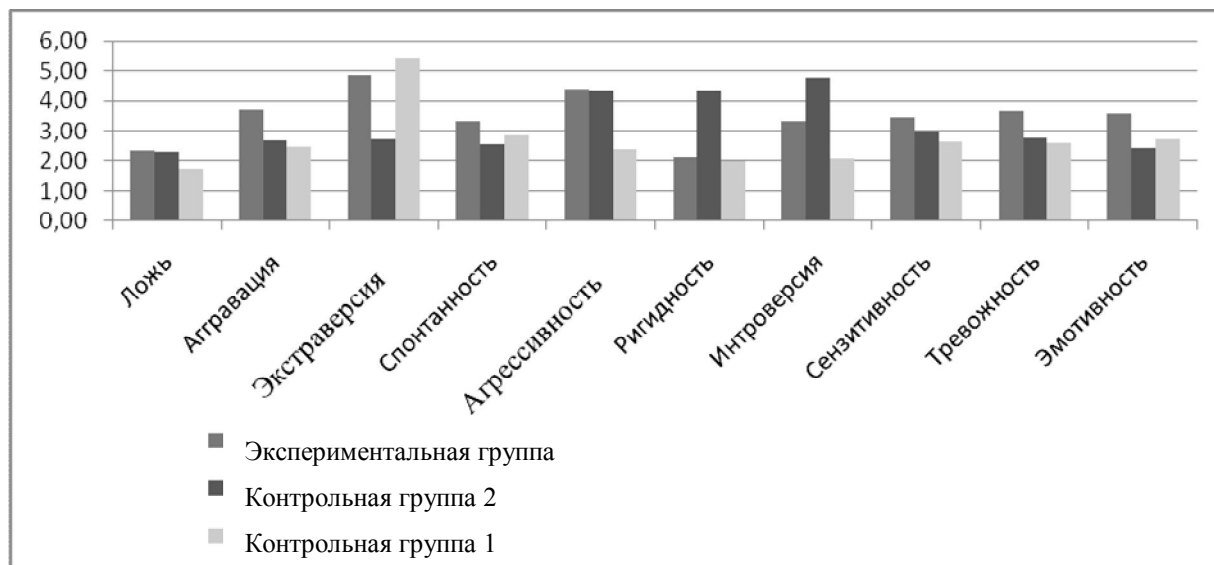


Рисунок 17. Гистограмма средних значений показателей уровня выраженности индивидуально–типологических особенностей младших подростков в экспериментальной группе, контрольных группах 2 и 1

Данная группа младших подростков характеризуется наличием тенденций, компенсированных полярными свойствами (экстраверсия/интроверсия; агрессивность/тревожность), являются свидетельством значительной эмоциональной напряженности и признаком наличия внутреннего конфликта (см. рисунок 18).

Социально–психологические аспекты индивидуально–типологического профиля младших подростков в экспериментальной группе проявляются в дезадаптирующем стиле межличностного поведения, о чем свидетельствуют высокие показатели по соседствующим типологическим свойствам (эмотивность, тревожность, сензитивность).



Рисунок 18. Диаграмма профиля индивидуально–типологических особенностей младших подростков с проявлениями гиперактивности

Склонность к экзальтированности и избыточной, неупорядоченной активности и общительности приводит к возникновению затруднений при социальном взаимодействии. Тревожность проявляется через осторожность в принятии решений, повышенную озабоченность проблемами близких людей и собственными неудачами. Преобладает конкретно–прагматический стиль восприятия. Агрессивные тенденции проявляются в наступательности при самореализации. При противодействии социальной среды проявляется склонность к активному самоутверждению вопреки интересам окружающих, легко загораются враждебные чувства.

Высокие показатели по шкале тревожности свидетельствуют о преобладании у младших подростков с проявлениями гиперактивности нерешительности, мнительности, склонности к необоснованным страхам. В сочетании с высокими показателями агрессивности, экстравертированности и эмотивности личностный профиль данной группы младших подростков характеризуется стремлением к самоутверждению, двигательной активности и самостоятельности при низкой подчиняемости. При этом отмечается избыточная общительность, препятствующая целенаправленности действий, повышенная отвлекаемость, болтливость (поверхно-

стность контактов при избыточном количестве друзей и знакомых). Выраженная эмоциональная неустойчивость характеризуется легкой сменой настроения: от избыточной веселости, болтливости, смешливости до резко пониженного настроения со слезами, с бурными реакциями огорчения, сопровождающимися вегетативными проявлениями. В поведении демонстрируют много подражательности.

Личностный профиль младших подростков в контрольной группе 2 характеризуется высокими показателями агрессивности ( $X=4,32\pm 1,41$ ), ригидности ( $X=4,36\pm 1,32$ ) и интровертированности ( $X=4,76\pm 1,48$ ), что свидетельствует об акцентуированности профиля (см. рисунок 19).

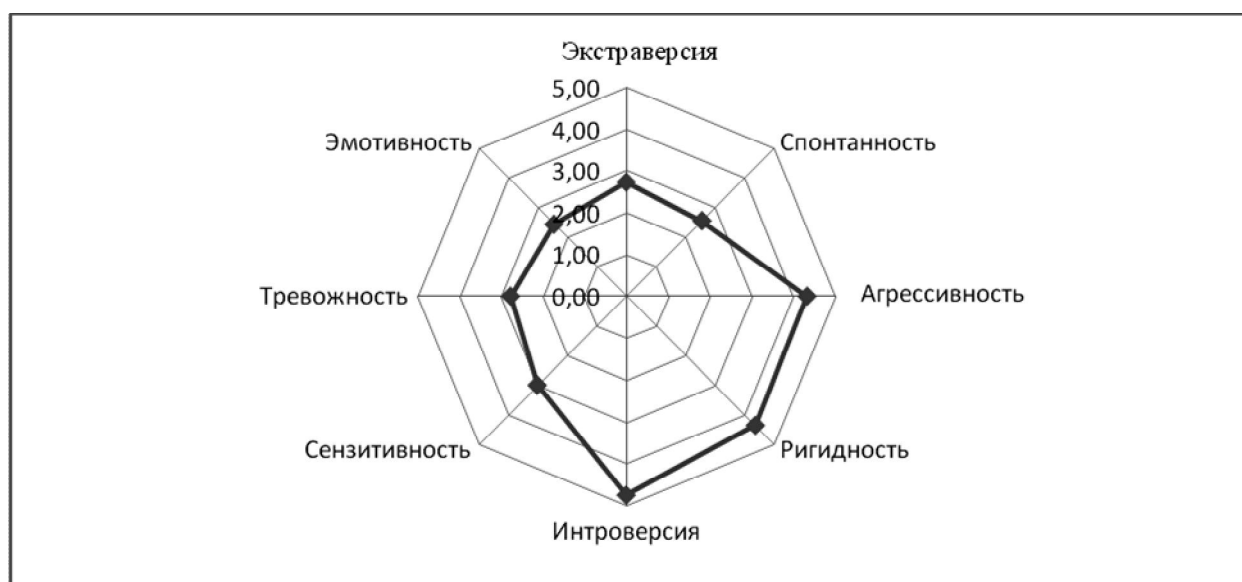


Рисунок 19. Диаграмма профиля индивидуально–типологических особенностей младших подростков в контрольной группе 2

Акцентуированность профиля индивидуально–типологических особенностей младших подростков в контрольной группе 2 в социально–психологическом аспекте так же, как и у подростков с проявлениями гиперактивности, проявляется через дезадаптирующий стиль межличностного поведения, о чем свидетельствуют высокие показатели агрессивности, интровертированности и ригидности.

Данный профиль проявляется в инертности установок, настойчивости, субъективизме, повышенном стремлении к отстаиванию своих взглядов и принципов

при критичности в отношении иных мнений. Так же, как и младшим подросткам с проявлениями гиперактивности, младшим подросткам с низкими показателями скорости и точности внимания свойственны агрессивные тенденции. В отличие от подростков с проявлениями гиперактивности, характеризующимися регуляторной разбалансированностью, для подростков с низкими показателями скорости и точности внимания характерна обращенность в мир субъективных представлений и переживаний, тенденция к уходу в мир иллюзий, фантазий и субъективных идеальных ценностей, что на поведенческом уровне может проявляться в склонности к аддиктивному поведению.

У младших подростков в контрольной группе 1 личностный профиль характеризуется высоким уровнем экстравертированности ( $X=5,41\pm 0,68$ ) при сбалансированности остальных составляющих личностного профиля (см. рисунок 20).

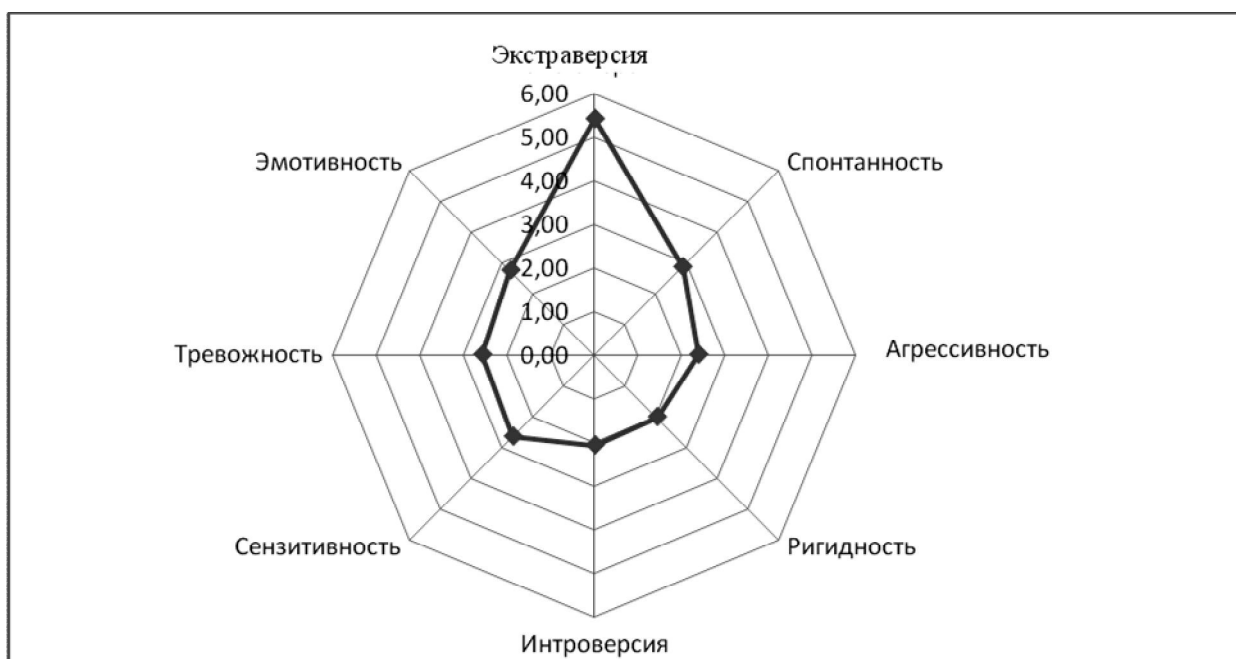


Рис. 20. Диаграмма профиля индивидуально–типологических особенностей младших подростков в контрольной группе 1

Социально–психологический аспект, характеризующийся наличием лидерских тенденций, профиля индивидуально–типологических особенностей младших подростков в контрольной группе 1 проявляется через акцентуированный стиль

межличностного поведения, о чем свидетельствует высокий уровень экстраверсии. Высокая экстравертированность проявляется в открытости и стремлении к расширению круга контактов, общительности. Свойственно преобладание мотивации достижения успеха.

## 2.7. Интерпретация и выводы по 2 главе

При оценке социально–семейных условий младших подростков в каждой исследовательской выборке по критерию семейного статуса были сформированы по три подгруппы: младшие подростки, проживающие в полных семьях (имеются оба родителя); младшие подростки, проживающие в неполных семьях (имеется один родитель); младшие подростки, проживающие в многодетных семьях (семьи, имеющие трех и более несовершеннолетних детей).

В группе младших подростков с проявлениями гиперактивности, проживающих в многодетных семьях, показатели скорости внимания выше, а оценка выполнения нейропсихологических проб ниже по сравнению с подростками, проживающими в полных и неполных семьях. Данные отличия выявлены на уровне статистической тенденции и не являются статистически достоверными.

У младших подростков с низкими показателями скорости и точности внимания, проживающих в многодетных семьях, при сниженной скорости внимания по сравнению с подростками, проживающими в полных и неполных семьях, выявлены более высокие показатели оценки нейропсихологических и неврологических проб.

Самые низкие показатели оценки нейропсихологических проб выявлены у подростков с низкими показателями скорости и точности внимания, проживающих в неполных семьях. Описанные результаты не являются статистически достоверными.

В группе младших подростков с регуляторной сбалансированностью при высоких показателях скорости и точности внимания, проживающих в полных

семьях, выявлены более высокие показатели скорости внимания по сравнению с подростками из неполных и многодетных семей. При этом младшие подростки, проживающие в многодетных семьях, характеризуются более низкой оценкой нейропсихологических проб по сравнению с подростками, проживающими в полных и неполных семьях.

Итак, на первом этапе эмпирического исследования специфики статусно-ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности разработаны диагностические критерии выявления проявлений гиперактивности, на основании которых сформирована авторская схема по выявлению проявлений гиперактивности у младших подростков. В качестве диагностических проявлений гиперактивности выделены разбалансированность свойств внимания (высокие показатели скорости внимания при низких показателях точности внимания), а также специфические нейропсихологические проявления (нарушение зрительно-моторных координаций, пространственных представлений, динамической и кинестетической организации движений, равновесия и координации движений).

Оценка структуры взаимосвязей уровня выраженности свойств внимания с результатами оценки выполнения нейропсихологических проб у младших подростков с проявлениями гиперактивности дает основание рассматривать разбалансированность свойств внимания, проявляющуюся в высоких показателях скорости внимания при низких показателях точности внимания, в качестве системообразующего диагностического критерия выявления проявлений гиперактивности у младших подростков.

В результате исследования проявлений гиперактивности по обозначенным критериям в группе младших подростков выявлены следующие тенденции: проявления регуляторной разбалансированности, являющейся ключевым диагностическим критерием выявления проявлений гиперактивности, выявлено у 16% испытуемых; 8 % от общего количества младших подростков, участвующих в исследовании, характеризуются низкими показателями скорости и точности внимания; 62 % от общего количества младших подростков, участвующих в исследова-

нии, характеризуются высокими показателями скорости и точности внимания. Полученные результаты соответствуют данным статистического разброса показателей в аналогичных исследованиях (Е. В. Касатикова, Н. П. Ларионов, И. П. Брызгунов, Ю. Д. Кропотов, Л. С. Чутко, В. А. Яковенко, В. А. Гринь-Яценко, Н. К. Сухотина, Т. И. Егорова, А. В. Грибанов, О. Ю. Кочерова, О. М. Филькина, Н. Ю. Сотникова, А. В. Кудряшова, Н. В. Долотова, В. В. Лубовский, и др.) [107, 132, 276, 56, 128, 153].

На втором этапе эмпирического исследования, задачей которого являлось исследование специфики статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности в доминирующих ролевых позициях, установлено, что младшие подростки с проявлениями гиперактивности, характеризуются преобладанием социального статуса «Непринимаемых» (86% испытуемых). Младшие подростки с проявлениями гиперактивности, занимающие неблагоприятное положение в статусной структуре межличностных отношений, как правило, фиксированы на взаимоотношениях со сверстниками, что проявляется в неустойчивости и поверхностности социальных взаимосвязей и межличностных отношений, стремлению к руководству, невосприимчивости к замечаниям.

В контрольной группе 1 преобладают социальный статус «Лидеров» (41% испытуемых) и «Предпочитаемых» (33% испытуемых). Младшие подростки в контрольной группе 2 характеризуются преобладанием социального статуса «Непринятых» (60% испытуемых).

В результате исследования межличностных отношений у младших подростков с проявлениями гиперактивности в ролевой системе отношений с родителями выявлено преобладание негативных эмоциональных взаимоотношений с родителями, как с отцом ( $X=8,82\pm 4,97$ ), так и с матерью ( $X=10,96\pm 3,83$ ), преобладающими являются взаимоотношения со сверстниками (с друзьями ( $X=10,64\pm 3,13$ ) и братьями и сестрами ( $X=8,98\pm 5,94$ )). Межличностные отношения у младших подростков с проявлениями гиперактивности в ролевой системе отношений с родителями характеризуются дефицитом эмоционального контакта, обращение к подро-



стку только при необходимости. Родители принимают минимальное участие в жизни младших подростков с проявлениями гиперактивности, проявляя эмоциональную холодность и незаинтересованность в жизни подростков. Взаимоотношения с родителями и другими значимыми взрослыми ввиду их негативной окраски становятся менее значимыми. Преобладание взаимоотношений со сверстниками также обусловлено отсутствием эмоционального контакта с родителями.

Аналогичная тенденция наблюдается и у младших подростков в контрольной группе 2 (отношение к отцу  $X=7,64\pm 4,90$ ); отношение к матери  $X=8,88\pm 5,08$ ). Выявленные сходные тенденции по уровню выраженности межличностных отношений у младших подростков в экспериментальной группе и в контрольной группе 2 обусловлены нарушением произвольной регуляции межличностных отношений и стратегий поведения.

У младших подростков в контрольной группе 1 наблюдается противоположная тенденция по сравнению с экспериментальной группой и контрольной группой 2: в системе межличностных отношений преобладают эмоционально насыщенные взаимоотношения со значимыми взрослыми (родителями, бабушками, дедушками), характеризующие систему межличностных отношений подростков с родителями, которая является традиционной и наиболее устойчивой системой для подросткового возраста. Устойчивость данной системы межличностных отношений обеспечивается, во-первых, неизменностью участников (родители, бабушки, дедушки); во-вторых, – данная система межличностных отношений является онтогенетически наиболее ранней. Стабильность данной системы межличностных отношений у младших подростков в контрольной группе 1 обеспечивается, в том числе, и отсутствием нарушений межличностных отношений и стратегий поведения на уровне системы регуляции на непроизвольном и произвольном уровнях.

При исследовании особенностей межличностных отношений у младших подростков с помощью Цветового теста отношений (А. Н. Эткинда) [14] описанные выше результаты подтверждаются. У 52% младших подростков с проявлениями гиперактивности преобладает негативная эмоциональная оценка родите-

лей, свидетельствующая об отдаленности и их неприятии. Максимальный уровень привлекательности у младших подростков с проявлениями гиперактивности выявлен по отношению к друзьям и одноклассникам (48% младших подростков с проявлениями гиперактивности).

Общим для экспериментальной и контрольной группы 2 является преобладание негативной эмоциональной оценки взаимоотношений со взрослыми, что обусловлено нарушением произвольной регуляции межличностных отношений и стратегий поведения в обеих группах. Младшие подростки в контрольной группе 1, в отличие от двух других групп, характеризуются эмоционально близкими взаимоотношениями с родителями, о чем свидетельствует совпадение цветовых обозначений себя и родителей в 37% выборов.

В результате исследования детско-родительских отношений у подростков с проявлениями гиперактивности со стороны родителей были получены результаты, свидетельствующие об отвержении младших подростков с проявлениями гиперактивности со стороны родителей. В группе младших подростков с проявлениями гиперактивности со стороны родителей более отчетливо проявляется социально желательный образ родительского отношения, характеризующийся демонстрацией поощрения инициативы и самостоятельности ребенка. Низкие показатели по шкале симбиоза отражают межличностную дистанцию в общении с ребенком.

При исследовании детско-родительских отношений младших подростков в контрольной группе 2 выявлена аналогичная тенденция, подтверждающаяся отсутствием статистически значимых различий по шкале «Отвержение» между группами младших подростков в экспериментальной группе и контрольной группе 2. Противоположная тенденция по сравнению с экспериментальной и контрольной группой 2 наблюдается в контрольной группе 1.

В группе младших подростков с высокими показателями скорости и точности внимания по шкале «Отвержение» выявлены низкие показатели ( $X=7,94\pm 5,41$ ), что свидетельствует о позитивности детско-родительских отношений.

В результате изучения взаимосвязи межличностных отношений младших подростков со стратегиями совладающего поведения, а также со склонностью к отклоняющемуся поведению были получены данные, свидетельствующие о преобладании относительно продуктивных стратегий совладания на когнитивном и эмоциональном уровнях и непродуктивных стратегий совладающего поведения на поведенческом уровне. Описанные копинг-стратегии реализуются в формах поведения, связанных со снятием напряжения и направленных на оценку трудностей в сравнении с другими, на передачу ответственности по разрешению трудностей. При этом преобладает эмоциональный компонент. Непродуктивность стратегий совладающего поведения на поведенческом уровне проявляется в избегании мыслей о неприятностях, пассивности, уединении, стремлении уйти от активных интерперсональных контактов, отказе от решения проблем.

У младших подростков в контрольной группе 2 наблюдается преобладание непродуктивных копинг-стратегий на когнитивном и эмоциональном уровнях при преобладании относительно продуктивных стратегий на уровне поведения.

У младших подростков в контрольной группе 1 совладающее поведение характеризуется преобладанием продуктивных копинг-стратегий на эмоциональном и поведенческом уровнях при относительной продуктивности когнитивных стратегий.

У младших подростков с проявлениями гиперактивности выявлена склонность к таким формам отклоняющегося поведения, как делинквентное (характеризующее предрасположенность подростков к реализации делинквентного поведения) и аддиктивное (характеризующееся предрасположенностью к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонностью к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем поведение).

Максимально высокие показатели склонности к отклоняющемуся поведению у младших подростков с проявлениями гиперактивности выявлены по шкале волевого контроля эмоциональных реакций. Поскольку данная шкала имеет обратный характер, то полученные данные свидетельствуют о недостатке волевого контроля эмоциональной сферы, проявляющемся в нежелании или неспособности

контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций; склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении. У младших подростков в контрольной группе 2 так же, как и у младших подростков с проявлениями гиперактивности, выявлены высокие показатели по шкале волевого контроля эмоциональных реакций, также выявлена склонность к агрессии и насилию, характеризующаяся готовностью к реализации агрессивных тенденций в поведении и взаимоотношениях с окружающими. Сходные результаты в экспериментальной и контрольной группе 2 обусловлены нарушением произвольной регуляции.

Младшие подростки в контрольной группе 1 на уровне поведения характеризуются отсутствием склонности к отклоняющимся формам поведения, что обусловлено отсутствием нарушений системы регуляции на непроизвольном и произвольном уровнях.

В результате изучения механизмов регуляции межличностных отношений и стратегий поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности на непроизвольном и произвольном уровнях были получены следующие данные. На основании результатов исследования свойств внимания (скорости и точности) с использованием теста Тулуз–Пьерона выявлено по параметрам разбалансированности свойств внимания (высокие показатели скорости при низких показателях точности) 16% младших подростков, принимавших участие в исследовании. У 8% обследованных подростков выявлены низкие показатели скорости и точности внимания. У 62% – выявлены высокие показатели скорости и точности внимания.

В системе саморегуляции поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности преобладает процесс планирования ( $X=6,34\pm 1,42$ ). Процесс планирования характеризует реалистичность, детализированность, иерархичность и устойчивость планов. Средний уровень выраженности данного показателя у младших подростков с проявлениями гиперактивности свидетельствует о недостаточной детализированности и устойчивости планов. Младшие подростки с проявлениями гиперактивности, выстраивая детализированные планы и учитывая неустойчивость, не придерживаются их, что следует рассматривать в качестве одно-

го из проявлений гиперактивности. Низкие показатели по шкале оценивания результатов ( $X=3,84\pm 1,66$ ) и самостоятельности ( $X=3,64\pm 1,56$ ) у младших подростков с проявлениями гиперактивности проявляются в зависимости собственного мнения от мнения окружающих, некритичном принятии советов и рекомендаций; указывают на неустойчивость субъективных критериев успешности, что приводит к снижению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей.

Общим для экспериментальной и контрольной группы 2 является общий низкий уровень саморегуляции с тенденцией к среднему ( $X=22,06\pm 7,19$ ;  $X=22,48\pm 3,94$  соответственно). В контрольной группе 1 у младших подростков выявлен высокий общий уровень саморегуляции ( $X=35,31\pm 2,98$ ).

Межличностные отношения и стратегии поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности на индивидуально–типологическом уровне взаимосвязаны с высокими показателями экстравертированности ( $X=4,86\pm 1,29$ ), агрессивности ( $X=4,38\pm 1,32$ ), тревожности ( $X=3,68\pm 1,36$ ) и эмотивности ( $X=3,58\pm 1,58$ ). Для младших подростков с проявлениями гиперактивности характерно стремление к расширению круга контактов, общительность, выраженная изменчивость настроения, мотивационная неустойчивость, сентиментальность, стремление к эмоциональной вовлеченности. Социально–психологические аспекты индивидуально–типологического профиля младших подростков с проявлениями гиперактивности проявляются в дезадаптирующем стиле межличностного поведения. Склонность к экзальтированности и избыточной, неупорядоченной активности и общительности приводит к возникновению затруднений при социальном взаимодействии. Тревожность проявляется через осторожность в принятии решений, повышенную озабоченность проблемами близких людей и собственными неудачами. Агрессивные тенденции проявляются в наступательности при самореализации. При противодействии социальной среды проявляется склонность к активному самоутверждению вопреки интересам окружающих, легко загораются враждебные чувства. Высокие показатели по шкале тревожности свидетельствуют о преобладании у младших подростков с проявлениями гиперактивности нерешительности.

тельности, мнительности, склонности к необоснованным страхам. В сочетании с высокими показателями агрессивности, экстравертированности и эмотивности личностный профиль данной группы младших подростков характеризуется стремлением к самоутверждению, двигательной активности и самостоятельности при низкой подчиняемости. При этом отмечается избыточная общительность, препятствующая целенаправленности действий, повышенная отвлекаемость, поверхностность контактов при избыточном количестве друзей и знакомых. Выраженная эмоциональная неустойчивость характеризуется легкой сменой настроения – от избыточной веселости, болтливости, смешливости до резко пониженного настроения со слезами, с бурными реакциями огорчения, сопровождающимися вегетативными проявлениями. В поведении демонстрируют много подражательности. У младших подростков в контрольной группе 1 личностный профиль, так же как и в экспериментальной группе характеризуется высоким уровнем экстравертированности ( $X=5,41\pm 0,68$ ), что проявляется в открытости и стремлении к расширению круга контактов, общительности. Однако в отличие от экспериментальной группы остальные составляющие личностного профиля младших подростков в контрольной группе 1 сбалансированы.

Личностный профиль младших подростков в контрольной группе 2 характеризуется высокими показателями агрессивности ( $X=4,32\pm 1,41$ ), ригидности ( $X=4,36\pm 1,32$ ) и интровертированности ( $X=4,76\pm 1,48$ ). Так же, как и младшим подросткам с проявлениями гиперактивности, младшим подросткам в контрольной группе 2 свойственны агрессивные тенденции. В отличие от подростков с проявлениями гиперактивности, для подростков в контрольной группе 2 характерна обращенность в мир субъективных представлений и переживаний, тенденция к уходу в мир иллюзий, фантазий и субъективных идеальных ценностей, что на поведенческом уровне может проявляться в склонности к аддиктивному поведению.

На основании полученных результатов исследования специфики статусно-ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявле-

ниями синдрома дефицита внимания с гиперактивностью можно сделать следующие выводы:

1. Комплекс детерминант, характеризующих статусно–ролевую структуру межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности имеет уровневую организацию и реализуется на социально–психологическом, поведенческом, регуляторном уровнях.

2. Структура статусов младших подростков с проявлениями гиперактивности характеризуется преобладанием позиции «Непринятых» в ролевой позиции «Подросток – Подросток», что выражается в противоречии между потребностью в поддержании отношений при низкой возможности их реализации в группе сверстников.

3. Межличностные отношения младших подростков с проявлениями гиперактивности в ролевой позиции «Подросток – Подросток» характеризуются неустойчивостью и поверхностностью социальных взаимосвязей и межличностных отношений, стремлением к руководству, невосприимчивостью к замечаниям.

4. Структура статусов младших подростков с проявлениями гиперактивности смещается в преобладающую позицию «Непринятых» в ролевой позиции «Подросток – Родитель», что проявляется в противоречии между негативной эмоциональной окраской детско–родительских отношений, выраженных реакциях отвержения и низким уровнем уверенности в себе у подростков.

5. Межличностные отношения младших подростков с проявлениями гиперактивности в ролевой позиции «Подросток – Родитель» проявляется выраженным социально желательным образом родительского отношения, характеризующимся демонстрацией поощрения инициативы и самостоятельности ребенка, а также наличием эмоциональной дистанции в общении с ребенком.

6. Совладающее поведение как способ реализации межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности, характеризуется противоречием между относительно продуктивными когнитивными и непродуктивными эмоциональными и поведенческими стратегиями.

7. Содержание совладающего поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности характеризуется противоречием между склонностью к делинквентности (характеризующееся предрасположенностью к противопоставлению себя реальности посредством нарушения общественных норм) и аддиктивности (характеризующееся предрасположенностью к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонностью к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем поведение).

8. Произвольная саморегуляция межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности характеризуется противоречием между высоким уровнем планирования и низким уровнем моделирования, программирования и оценивания. Младшие подростки с проявлениями гиперактивности, выстраивая детализированные планы, не придерживаются их, что следует рассматривать в качестве одного из проявлений импульсивности.

9. Непроизвольная саморегуляция межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности характеризуется противоречием между высокими показателями скорости и низкими показателями точности, что обуславливает импульсивность и неустойчивость младших подростков с проявлениями гиперактивности.

10. Статусно-ролевая структура межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности в индивидуально-типологическом аспекте взаимосвязана с высокими показателями экстравертированности, что выступает основой для формирования неустойчивого характера межличностных отношений.

11. Статусно-ролевая структура межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности в индивидуально-типологическом аспекте взаимосвязана с высокими показателями агрессивности, что выступает основой для формирования делинквентного и аддиктивного характера совладающего поведения в межличностных отношениях.

12. Статусно-ролевая структура межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности в индивидуально-типологическом



аспекте взаимосвязана с высокими показателями тревожности и эмотивности, следствием чего является дезадаптивный характер межличностных отношений, а также предпочтение неконструктивных стратегий совладающего поведения.

### ГЛАВА 3.

## РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ГИПЕРАКТИВНОСТИ

### 3.1. Организационные основания

Межличностные отношения младших подростков с проявлениями гиперактивности раскрываются в ролевых позициях. Это – отношения с родителями, которые являются традиционной и наиболее устойчивой системой отношений, и отношения со сверстниками, с учетом ведущего типа деятельности в подростковом возрасте (интимно–личностное общение со сверстниками), которые являются доминирующей системой отношений (см. рисунок 21).



Рисунок 21. Концептуальная схема программы психологического сопровождения, направленная на оптимизацию системы межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности

Межличностные отношения младших подростков с проявлениями гиперактивности характеризуются преобладанием статуса «Непринятых» в доминирующих ролевых позициях. У младших подростков с проявлениями гиперактивности, как в системе отношений со сверстниками, так и в системе отношений с родителями преобладают негативные тенденции. Межличностные отношения младших подростков с проявлениями гиперактивности со сверстниками характеризуются противоречиями, заключающимися, с одной стороны, в доминирующей ориентации на данную систему отношений, с другой, – проявляющуюся преобладанием статуса «Непринятых» в группе сверстников. Межличностные отношения младших подростков с проявлениями гиперактивности характеризуются преобладанием статуса «Непринятых» и взаимным отвержением в ролевой системе отношений с родителями.

Система регуляции, реализуясь как на произвольном уровне (разбалансированность свойств внимания), так и на уровне произвольной регуляции (показатели точности внимания и осознанная саморегуляция), проявляясь в поведении, реализуется в межличностных отношениях и закрепляется в их статусно–ролевой структуре. Статусно–ролевые позиции межличностных отношений в возрастном аспекте аккумулируют проявления специфики системы регуляции, как на произвольном, так и на произвольном уровнях.

Описанные регуляторные нарушения обуславливают поведенческие девиации и деструкции, которые проявляются в преобладании относительно продуктивных копинг–стратегий на когнитивном и эмоциональном уровнях. На поведенческом уровне непродуктивные стратегии совладающего поведения реализуются в высоких показателях склонности к аддиктивному и делинквентному поведению, проявляющихся в неспособности контролировать поведенческие проекции эмоциональных реакций и склонности непосредственно их реализовывать в поведении, что обусловлено снижением произвольной и произвольной регуляции.

Усиление и акцентирование диссоциальных и девиантных поведенческих тенденций к подростковому возрасту у детей с проявлениями гиперактивности возникает также на фоне низкого уровня фрустрационной толерантности. подро-

стки с проявлениями гиперактивности входят в группу риска по совершению антисоциальных действий и правонарушений, развитию алкоголизма и наркоманий. Они склонны также проявлять физическую агрессию, т. е. физическую силу, направленную против другого лица, косвенную агрессию – агрессию, окольным путем направленную на другое лицо или на самого себя, раздражение, т. е. готовность к проявлению негативных чувств (вспыльчивость, грубость), вербальную агрессию – выражение негативных чувств, как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятья, угрозы). У таких подростков часто повышена тревожность, неуверенность в себе и низкая самооценка, что вызывается постоянными упреками, наказаниями и замечаниями со стороны родителей. Родители довольно часто сравнивают таких детей с братьями и сестрами, которые хорошо ведут себя и лучше учатся, ставят их в пример.

При проявлениях гиперактивности довольно часто нарушена зрительно–моторная координация. Такой младший подросток недостаточно хорошо контролирует с помощью глаз то, что он делает руками. Для хорошей слаженной работы обеих рук также нужна четкая координация между правой и левой рукой (левая рука плохо выполняет свою поддерживающую функцию). У подростков с проявлениями гиперактивности может быть нарушена координация крупных движений. С. Conners и J. Epstein [371] описывают нарушения развития координации движений:

- нарушение последовательности движений;
- нарушение выполнения движений (нарушение равновесия, координации движений, мимики);
- нарушение развития всех двигательных умений.

Слабая моторная координация проявляется в беспорядочных хаотических движениях. Несмотря на то, что сама по себе грубая моторика у подростков с проявлениями гиперактивности развита хорошо, они испытывают значительные трудности в выполнении движений, требующих высокой степени автоматизма.

Таким образом, исходя из полученных результатов, в соответствии с представленной логикой в качестве мишеней психологического воздействия выступа-

ет регуляторная разбалансированность свойств внимания, которая является основным проявлением гиперактивности и характеризуется высокими показателями скорости внимания при низких показателях точности внимания. Являясь системообразующим проявлением гиперактивности, регуляторная разбалансированность проецируется на уровень поведения, проявляется в межличностных отношениях и закрепляется в статусно–ролевых позициях. В качестве мишеней программы психологического сопровождения выступают также: произвольная саморегуляция, фрустрационная толерантность, агрессия, тревожность, сенсорные эталоны, динамическая и кинестетическая организация двигательного акта, пространственные действия, конструктивная деятельность, самостоятельность, оценка действий, гибкость, моделирование, программирование, планирование, статусы и роли.

Снижение уровня произвольной регуляции затрудняет выработку стратегий поведения, что проявляется в ухудшении усвоения инструкций и алгоритмов действий, повышении количества импульсивных ответов и персевераций предыдущих действий, неустойчивости деятельности к побочным влияниям. Импульсивность проявляется в небрежном выполнении заданий, несдержанности в словах, поступках и действиях, чрезмерной настойчивости в отстаивании своих интересов. К индивидуально–типологическим особенностям личности младших подростков с проявлениями гиперактивности относятся склонность к агрессии, отсутствие чувства безопасности, неустойчивость к стрессовым воздействиям, тревожность (С. В. Феоктистова) [290]. Данные проявления приводят к снижению адаптационного потенциала и, как следствие, нарушению межличностных отношений как в системе отношений со сверстниками, так и в системе отношений с родителями.

Психологическая коррекция представляет собой направленное психологическое воздействие на определенные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования индивида (Б. Д. Карвасарский) [234].

В рамках отечественной психологии выделяют три основные модели коррекции:

1) общая модель психокоррекции (система возрастного оптимального развития личности в целом);

2) типовая модель психокоррекции (основана на организации конкретных психокоррекционных воздействий; реализуется через использование конкретных психокоррекционных методов и техник);

3) индивидуальная модель психокоррекции (ориентирована на коррекцию различных нарушений у ребенка с учетом его индивидуально–типологических особенностей, осуществляется через индивидуальную психокоррекционную программу).

В современной практике организации психокоррекционной работы с детьми реализуются: комплексный подход к организации социально–психологической помощи детям; система направленного регулирования уровня высшей нервной деятельности (Н. Н. Сиресина, Ю. В. Столбун, В. Д. Столбун, В. П. Стрельцова, А. А. Цалко) [260]; идея специально развивающейся социальной среды (Л. И. Акатов, Л. И. Уманский, А. С. Чернышев) [6, 281, 308]; интегративно–танцевально–двигательная терапия, которая может использоваться в работе с детьми и подростками, характеризующимися аутизмом, психотическими нарушениями, делинквентным поведением. Основной ее целью является вовлечение детей и подростков в творческий, строящий взаимоотношения опыт (В. В. Козлов) [119].

В предлагаемом исследовании в рамках социально–психологической парадигмы реализуется идея психологической коррекции, построенной на оценке взаимосвязи нейропсихологических, индивидуально–типологических особенностей и межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности.

В качестве объекта программы психологического сопровождения выступает система межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности.

Целью является трансформация статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности на ней-

ропсихологическом, индивидуально–типологическом уровнях и уровне межличностных отношений.

В рамках пусковой, пилотажной программы психологического сопровождения младших подростков с проявлениями гиперактивности психокоррекционное воздействие направлено на процессуальные компоненты (регуляторные процессы) – внимание и сенсомоторную деятельность. Данный аспект отражает содержание первого этапа программы. Не скорректировав процессуальные компоненты, сложно будет приступить к коррекции содержательных аспектов (поведенческих стратегий), выбору стратегий поведения, поскольку система регуляции через поведение управляет системой межличностных отношений младших подростков.

Задачи программы психологического сопровождения, направленной на оптимизацию системы межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности, подразделяются на три блока:

I. Оптимизация регуляторной сферы на процессуальном уровне младших подростков с проявлениями гиперактивности.

1) формирование сенсорных эталонов, динамической и кинестетической организации двигательного акта, развитие пространственных действий, формирование конструктивной деятельности у младших подростков с проявлениями гиперактивности;

2) повышение точности и скорости внимания у младших подростков с проявлениями гиперактивности;

3) снижение уровня тревожности у младших подростков с проявлениями гиперактивности;

4) снижение агрессии у младших подростков с проявлениями гиперактивности;

5) снижение уровня выраженности склонности к отклоняющемуся поведению у младших подростков с проявлениями гиперактивности;

6) формирование способности оценивать результаты своей работы, повышение самостоятельности у младших подростков с проявлениями гиперактивности.

II. Повышение продуктивности поведенческих стратегий через оптимизацию системы регуляции поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности.

- 1) повышение уровня фрустрационной толерантности у младших подростков с проявлениями гиперактивности;
- 2) оптимизация системы регуляции поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности;
- 3) повышение эмоциональной регуляции у младших подростков с проявлениями гиперактивности;
- 4) оптимизация системы совладающего поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности через повышение продуктивности поведенческих копинг-стратегий;
- 5) оптимизация межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности.

III. Оптимизация межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности в двух системах отношений: со сверстниками и с родителями через формирование альтернативной социальной среды и общественно полезной деятельности.

К основным формам и методам развития навыков саморегуляции у младших подростков Я. Ю. Казионова и С. С. Быкова [99] относят:

- метод демонстрации положительного личного примера;
- метод беседы, направленный на проговаривание моделей поведения в критических ситуациях;
- проговаривание, моделирующее критическую ситуацию того типа саморегуляции, который желательно сформировать.

Чтобы развить навыки саморегуляции, подросткам необходим опыт и практика процессов саморегуляции в совместной организованной деятельности со взрослыми и ровесниками.

В качестве методологической основы построения программы психологического сопровождения младших подростков с проявлениями гиперактивности



выступают следующие положения:

- положение об общности закономерностей развития нормального и аномального ребенка, согласно которому и в норме, и при патологии психическое развитие имеет поступательный, поэтапный характер (Л. С. Выготский) [41];

- положение о социальной ситуации развития, под которой понимают специфическое, своеобразное для данного возраста исключительное отношение между ребенком и его окружением; определяет социальное бытие ребенка и, как следствие, формирует путь, по которому будет идти дальнейшее развитие (Л. С. Выготский) [41].

Построение и реализация программы психологического сопровождения младших подростков с проявлениями гиперактивности осуществлялась с учетом трех групп принципов: этических, организационных и содержательных.

*Этические принципы:*

- конфиденциальности;
- информированного согласия.

*Организационные принципы:*

- единства диагностики и коррекции, отражающие целостность процесса оказания психологической помощи как особого вида практической деятельности психолога;

- адекватности и последовательности реализации психологических воздействий;

- направленности психологического воздействия на восстановление, модификацию поведения, комбинацию реакций уже имеющегося поведенческого репертуара.

*Содержательные принципы:*

- нормативности развития, согласно которому нормативность развития определяется как последовательность сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития;

- системности развития психологической деятельности;

– замещающего развития, учитывающего необходимость создания оптимальной последовательности включения коррекционных воздействий с учетом логики формирования и взаимодействия базовых оснований.

### **3.2. Концептуально–методологические основания**

Предлагаемая программа психологического сопровождения, направленная на оптимизацию системы межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности, реализуется последовательно на трех уровнях: нейропсихологическом уровне, индивидуально–типологическом уровне, уровне межличностных отношений (см. рисунок 22).

Программа психологического сопровождения, направленная на оптимизацию системы межличностных отношений, коррекцию поведенческой и регуляторной сфер младших подростков с проявлениями гиперактивности рассчитана на три месяца и включает в себя 24 занятия (5 занятий в индивидуальной форме; 7 занятий в групповой форме и 12 занятий в групповой форме при помощи метода «Альтернативной среды»). Программу целесообразно осуществлять на территории общеобразовательных школ г. Курска и Курской области, в которых обучаются младшие подростки с проявлениями гиперактивности, принимавшие участие в исследовании, два раза в неделю, при проведении метода «Альтернативной среды» вместе с основными занятиями будет проводиться один раз в неделю общее собрание, где будут подводиться итоги проделанной работы, после чего подростки будут меняться базами. С учетом возрастных особенностей и клинико–психологических особенностей младших подростков с проявлениями гиперактивности, длительность занятий не должна превышать в индивидуальной форме 50–60 минут, в групповой – 60–90 мин. Проводить занятия необходимо в группах общей численностью 10 человек.

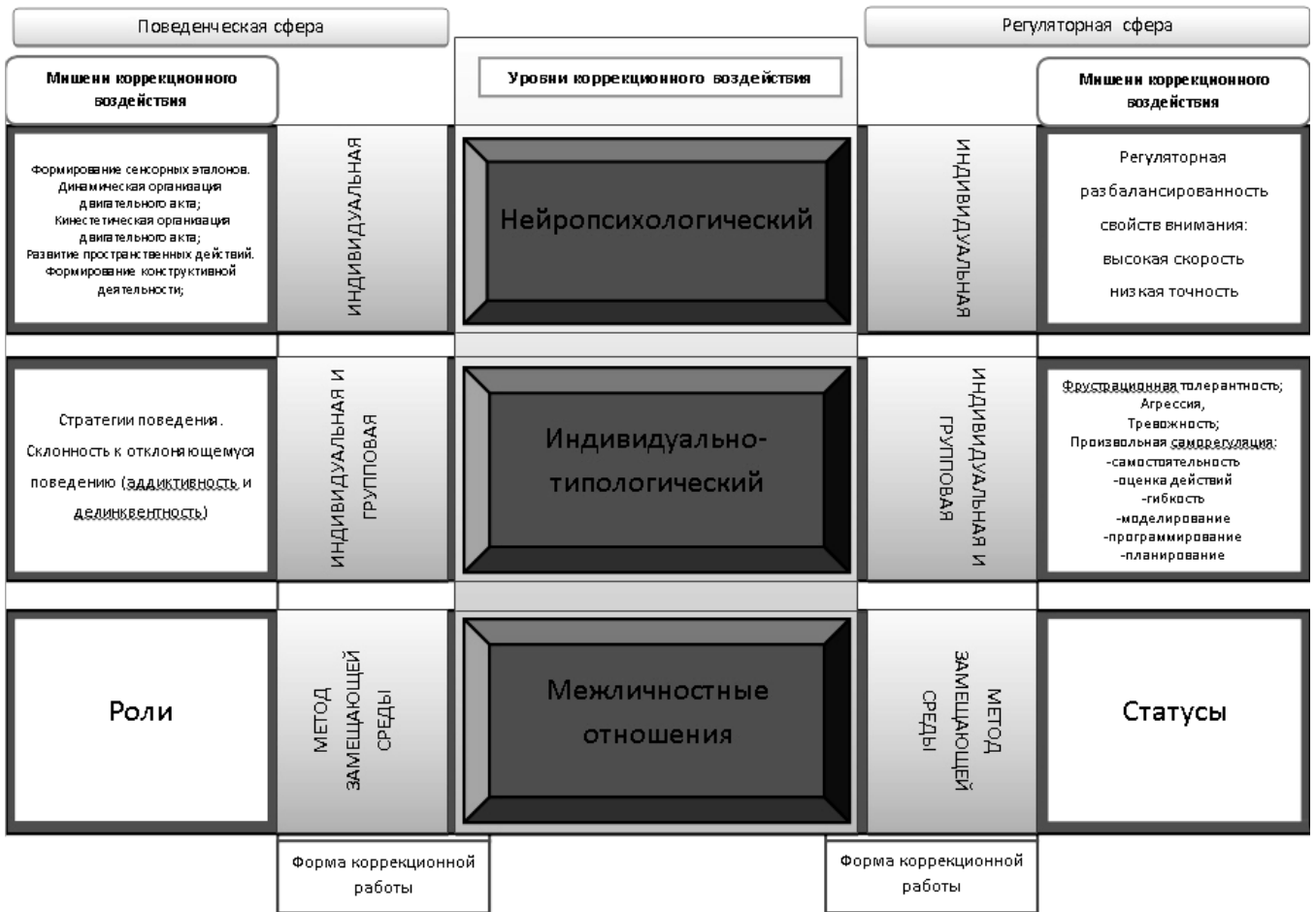


Рисунок 22. Схема организации программы психологического сопровождения, направленной на оптимизацию системы межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности

Реализация программы психологического сопровождения, направленной на оптимизацию системы межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности, осуществлялась последовательно в соответствии с поставленными задачами.

Реализация программы психологического сопровождения, направленной на оптимизацию системы межличностных отношений, коррекцию нейропсихологического и индивидуально-типологического уровней младших подростков с проявлениями гиперактивности, осуществлялась последовательно в соответствии с поставленными задачами.

*Первый этап.* Этап планирования. Составление целей и задач осуществления психологического воздействия на основании результатов психологического обследования младших подростков с проявлениями гиперактивности. Разработка программы психологического сопровождения, направленной на оптимизацию системы межличностных отношений, коррекцию нейропсихологического и индивидуально–типологического уровней младших подростков с проявлениями гиперактивности, подбор методик и техник психологического воздействия.

Методическое обеспечение программы психологического сопровождения, направленной на оптимизацию системы межличностных отношений, коррекцию нейропсихологического и индивидуально–типологического уровней младших подростков с проявлениями гиперактивности, представлено в виде технологической карты (см. таблицы 22-23).

Таблица 22

## Технологическая карта программы психологического сопровождения

Задача	Ожидаемый результат	Методическое обеспечение
Формирование сенсорных эталонов. динамической организации двигательного акта. развитие пространственных действий. формирование конструктивной деятельности у младших подростков с проявлениями гиперактивности	Сформированность сенсорных эталонов. динамической организации двигательного акта. развитые пространственные действия, сформированность конструктивной деятельности	«Методика формирования сенсорных эталонов» «Методика развития пространственных действий» «Методика формирования конструктивной деятельности» «Метод конструирования предметов из частей» «Метод поиска недостающих деталей»
Повышение точности и скорости внимания у младших подростков с проявлениями гиперактивности	Высокая скорость и точность внимания	«Найди слова» «Заметь Все» «Методика Мюнстерберга» «Найди отличие» «Прочти спрятанное предложение» «Скалолаз»

		<p>«Запретное движение»  «Внимательный»  «Да» и «Нет»  «Распределение цифр»</p>
Снижение уровня тревожности у младших подростков с проявлениями гиперактивности	Низкий уровень тревожности	<p>«Заброшенный сад»  «Голубая энергия»  «Мусорное ведро»  «Как маленький самолетик учился летать»  «Маска – я»  «Дыхание»  «Ощущения уверенности»  «За что меня любит мама»</p>
Снижение агрессии у младших подростков с проявлениями гиперактивности	Низкий уровень агрессии	<p>«Наши чувства»  «Маленький секрет»  «Мои эмоции»  «Театр из пластилина»  «Ящик с «обидками»»  «Ассоциации»  «Зеркала эмоций»  «Спокойствие – агрессивность»</p>
Снижение уровня выраженности склонности к отклоняющемуся поведению у младших подростков с проявлениями гиперактивности	Низкий уровень выраженности склонности к отклоняющемуся поведению (аддиктивность и делинквентность)	<p>«Сколько во мне людей?»  «Двое в пустыне»  «Запретный плод»  «Мышеловка»  «Соглашастик»  «Я в этом мире и Каким я хочу быть»</p>
Формирование способности оценивать результаты своей работы, повышение самостоятельности у младших подростков с проявлениями гиперактивности	Сформированность способности оценки результатов своей деятельности, высокий уровень самостоятельности	<p>«Найди слова»  «Методика Мюнстерберга»  «Найди отличие»  «Заметь все»  «Прочти спрятанное предложение»  «Скалолаз»  «Запретное движение»  «Внимательный»  «Да» и «Нет»  «Распределение цифр»</p>

## Технологическая карта программы психологического сопровождения

Задача	Ожидаемый результат	Методическое обеспечение
Повышение фрустрационной толерантности у младших подростков с проявлениями гиперактивности	Высокий уровень фрустрационной толерантности	«Шаги к успеху» «Нападение и защита» «Сложите свои проблемы в ящик» «Горячий воздушный шар» «Проблемы в мусор» «Железнодорожная касса» Упражнение «Зато...»
Оптимизация системы регуляции поведения личности младших подростков с проявлениями гиперактивности	Повышен уровень регуляции поведения	«Кричалки — шепталки — молчалки» «Платочек» «Противоположные движения» «Карлики и великаны» «Дракон» «Море волнуется...» «Запаздывающая гимнастика»
Повышение эмоциональной регуляции у младших подростков с проявлениями гиперактивности	Высокий уровень контроля эмоций	«Выражение чувств» «Закрашивание контура человека» «Четыре угла» «Замораживание» «Походки» «Вспомни неприятную ситуацию и расслабься» «Спящие львы»
Оптимизация системы совладающего поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности через повышение продуктивности поведенческих копинг-стратегий	Оптимальный уровень совладающего поведения за счет высокой продуктивности поведенческих копинг-стратегий	«Черепашка» «Преодолей препятствие» «Места? Кто без места?» «Буратино» «До черты» «Два дела»
Оптимизация межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности	Оптимальный уровень межличностных отношений	«Моя проблема в общении» «Уникальные слова» «Вертушка жалобщиков» «Всеобщее внимание» «Попроси шоколадку» «Сиамские близнецы» «Сила языка»

Решение третьего блока задач программы психологического сопровождения, направленной на оптимизацию системы межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности, связано с необходимостью формирования альтернативной социальной среды и общественно полезной деятельности.

В работах Л. С. Выготского [45] были сформулированы методологические представления о роли среды в развитии и жизнедеятельности человека, а так же основы ситуационного подхода, рассматривающего целостное единство личности и ее ситуации.

Однако исследовательский интерес к изучению значения среды (внешней по отношению к человеку) в развитии детей за последние десять лет возрос. Это обусловлено проблемами социальной адаптации, социализации, межличностного взаимодействия детей в различных системах взаимоотношений.

Существуют многочисленные исследования средового подхода в педагогике, и «среда» в широком смысле рассматривается в качестве образовательной. Многие авторы определяют образовательную среду в различных контекстах.

Средовой подход в образовании как теория была разработана Ю. С. Мануйловым [293]. Средовой подход осуществляется через специально формируемую среду управления процессом развития личности воспитанника. Среда способствует раскрытию возможностей для развития личности ребенка. Среда представляет возможности событийного статуса: общения, развития сотрудничества и влияет на образ жизни учащихся, задавая те или иные стереотипы, модели позитивно направленного поведения в обществе, при этом индивидуальность ребенка не страдает, т. к. поле проявления индивидуального остается исключительно широким.

С. В. Яйлаханова [354] и В. А. Ясвин [356] рассматривают среду как совокупность условий, обеспечивающих развитие, социализацию и воспитание человека. Она включает множество элементов, влияющих напрямую или косвенно, мгновенно или долговременно на деятельность и отношения, условия жизни человека. Авторы выделяют обучающе–воспитывающую среду и определяют ее как

совокупность материальных и пространственно–предметных факторов, социальных и морально–психологических компонентов, информационно–технологических ресурсов.

Образовательную среду Н. Б. Крылова [134] понимает как часть социокультурного пространства, где взаимодействуют различные образовательные системы, процессы и явления, субъекты и предметы с целью развития и создания условий для саморазвития личности.

По мнению В. А. Слостенина и Г. И. Чижаковой [266], «структурными единицами воспитательной среды являются: пространственно–предметное окружение; субъектное окружение (социальные общности, субкультура, половозрастные группы и т.д.); психологические факторы (особенности взаимодействия субъектов, характер и направленность деятельности, стиль преподавания, стиль общения и т. д.)».

Л. И. Акатов [7] под развивающей социальной средой понимает определенную общность людей или организаций, созданных с целью реализации конкретных воспитательных и развивающих задач и дающих возможность детям, подросткам и юношам раскрыть свой личностный потенциал. Исходя из такого понимания, к развивающей социальной среде можно отнести любое учебно–воспитательное учреждение или организацию. Развивающая социальная среда сложно организована. Она может иметь различные организационные формы, отличаться по своему содержанию и направленности.

Л. И. Акатов [7] считает, что содержание развивающей социальной среды определяется системой различных отношений ребенка со сверстниками, более старшими детьми и подростками, педагогами, воспитателями, родителями других детей, взрослыми, вступающими с ними в общение и многими другими факторами. Содержание этих отношений может носить различный характер: морально–нравственный (этический), интеллектуальный (познавательный), эстетический, бытовой. Специальная развивающая социальная среда представляет собой такую организацию жизнедеятельности подростков, в которой посредством определенного системообразующего компонента создается особая социально–



психологическая атмосфера, способствующая проявлению гармоничного сочетания взаимоотношений ребенка и социальной среды, и которая побуждает детей быть активными и целеустремленными.

А. Э. Симановский [259], анализируя факторы процесса социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, рассматривает в качестве одного из факторов уровень социальных потребностей и ожиданий ребенка. Автор выделяет три типа социальной среды, каждый из которых характеризуется своим отношением к адаптирующемуся ребенку: принимающая, нейтральная, отвергающая. В качестве принимающей среды рассматривается семья, которая является первым институтом социализации для ребенка. В принимающей среде создаются максимально благоприятные условия для развития ребенка. По мере взросления ребенок все чаще сталкивается с нейтральным и отвергающим типами социальной среды. Как правило, первой нейтральной социальной структурой для ребенка становится общество сверстников. В условиях нейтральной, а тем более, отвергающей среды адаптация ребенка затрудняется и может возникнуть диссоциация между социализирующей и адаптационной активностью.

Д. И. Фельдштейн [286] отмечал, что на передний план в подростковом возрасте выходит не учение, а общественно–полезная деятельность, в которой реализуется потребность ребенка в самоопределении, самовыражении, признании взрослыми его активности (участие в спортивных, творческих кружках, секциях и факультативах, посещение студий, членство в молодежных общественных организациях и т. д.).

По Д. И. Фельдштейну [286], общественно полезная деятельность – это особый тип деятельности, который является условием, способом формирования личности и необходимым компонентом многоплановой деятельности ребенка, специально организуемой в системе воспитательного процесса.

Д. И. Фельдштейн [286] на основе схемы психологического анализа деятельности А. Н. Леонтьева выделил в структуре общественно полезной деятельности следующие компоненты:

- особенную деятельность, побуждаемую мотивами личной ответственности перед обществом;
- общественно–полезные акты, направляемые конкретными целями, посредством которых реализуется потребность личности в самовыражении и обеспечиваются возможности её развития;
- многоплановые взаимоотношения личности в системе коллективов.

Процесс построения такой деятельности, с точки зрения Д. И. Фельдштейна, [286] предполагает создание особых, объективно необходимых и отвечающих её структуре, условий:

- формирования системы мотивов, связанных с внутренней ответственностью перед обществом,
- активного развёртывания реально значимого общественно полезного труда,
- целенаправленности и систематичности включения личности в систему общественно полезных дел,
- соблюдения соответствующих принципов формирования детского коллектива и др.

Подростковый возраст выступает как важный момент социального развития, имеющий особую нагрузку в становлении личности. Интенсивное развёртывание и насыщение социальной позиции ребенка «я и общество» обеспечивает полезная обществу, не оплачиваемая деятельность, потому что в ней подросток получает возможность не только обратить на себя внимание, проявить себя, но и увидеть свое «Я» в оценке других людей, почувствовать, что общество его признает. В этом и заключается механизм выработки социальной позиции подростка по отношению к обществу, выступающей исходной точкой, необходимым внутренним условием дальнейшего развития его деятельности как формы выражения сознания, самосознания, личностного самоопределения, что является важнейшим моментом включения индивида в социальное движение, приобщающее его к социальному движению общества. Внешне задаваемая, педагогически «навязываемая» подростку, социально признаваемая, социально одобряемая, полезная обще-

ству деятельность формирует адекватную ей мотивационно–потребностную сферу, так как, с одной стороны, отвечает ожиданиям растущего человека, его потенциалам, с другой – представляет ему практику для развития самосознания, формируя нормы его жизнедеятельности.

Таким образом, проанализировав подходы отечественных и зарубежных ученых к исследованию феномена среды, считаем целесообразным представить авторское определение альтернативной среды.

В нашем исследовании под альтернативной средой понимается совокупность позитивно направленных внешне созданных условий, способствующих через осуществление общественно–полезной деятельности включению, а также принятию младшего подростка в группе сверстников, реализации его личностного потенциала в социально–приемлемых формах поведения (см. таблицу 24).

Таблица 24

Технологическая карта групповой программы психологического сопровождения  
«Метод Альтернативной среды»

Задача	Ожидаемый результат	Организационные базы	Цели
<ul style="list-style-type: none"> <li>– оптимизация межличностных отношений;</li> <li>– формирование нравственного самосознания;</li> <li>– формирование ценностно–смысловой основы общественно–полезной деятельности;</li> <li>– увеличение спектра статусов и ролей;</li> <li>– получение позитивного жизненного опыта;</li> <li>– снижение склонности к от-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– оптимальный уровень сформированности межличностных отношений, включение в группу сверстников;</li> <li>– сформированное нравственное самосознание;</li> <li>– сформированная ценностно–смысловая основа общественно–полезной деятельности;</li> <li>– широкий спектр статусов и ролей;</li> <li>– позитивный жизненный опыт;</li> </ul>	Курский Дом–Интернат Ветеранов войны и труда	<ul style="list-style-type: none"> <li>– организация досуга пенсионеров;</li> <li>– межличностное взаимодействие с пенсионерами;</li> <li>– оказание психологической поддержки.</li> </ul>
		ОБУЗ «Областная детская клиническая больница» г. Курска	<ul style="list-style-type: none"> <li>– организация досуга детей;</li> <li>– межличностное взаимодействие с детьми;</li> <li>– оказание психологической поддержки.</li> </ul>
		Библиотеки общеобразовательных школ г. Курска и Курской области	<ul style="list-style-type: none"> <li>– помощь библиотекарю в реставрации порванных книг, сорти-</li> </ul>

клоняющемуся поведению (аддиктивность и делинквентность); – повышение самооценки у младших подростков с проявлениями гиперактивности.	– низкий уровень выраженности склонности к отклоняющемуся поведению (аддиктивность и делинквентность); – оптимальный уровень самооценки у младших подростков с проявлениями гиперактивности.		ровке книг; – уход за растениями; – проведение влажной уборки помещения.
		КРОО Центр помощи бездомным животным «Хвост трубой»	– уход за животными (кормление, прогулки); – проведение влажной уборки помещения.
		Общеобразовательные школы г. Курска и Курской области	– вскапывание почвы; – посадка цветов; – осуществление ухода за цветами (прополка, полив).

*Второй этап.* Этап организации. Организация условий реализации программы психологического сопровождения, направленной на оптимизацию системы межличностных отношений, коррекцию нейропсихологического и индивидуально–типологического уровней младших подростков с проявлениями гиперактивности. Формирование групп на основании полученных результатов эмпирического исследования. Информирование сотрудников и администрации общеобразовательных школ г. Курска и Курской области о плане проведения психологических мероприятий.

На основании полученных результатов эмпирического исследования была выделена группа младших подростков с проявлениями гиперактивности, характеризующаяся высокими показателями скорости внимания при низких показателях точности внимания в количестве 50 человек. Реализация программы психологического сопровождения осуществлялась на базе общеобразовательных школ, в которых обучались младшие подростки с проявлениями гиперактивности сначала в индивидуальной, а затем в групповой форме.

Для реализации группового этапа разработанной программы психологического сопровождения все участники были разделены на 5 групп по 10 человек в каждой.

*Третий этап.* Этап реализации программы психологического сопровождения, направленной на оптимизацию системы межличностных отношений, коррекцию нейропсихологического и индивидуально–типологического уровней младших подростков с проявлениями гиперактивности в соответствии с разработанной психокоррекционной программой. Продолжительность и интенсивность психологического воздействия соотносилась с возрастными и клинико–психологическими особенностями младших подростков с проявлениями гиперактивности.

Реализация программы психологического сопровождения, направленной на оптимизацию системы межличностных отношений, коррекцию нейропсихологического и индивидуально–типологического уровней младших подростков с проявлениями гиперактивности осуществлялась поэтапно в соответствии поставленными задачами.

На этапах оптимизации регуляторной сферы на процессуальном уровне младших подростков с проявлениями гиперактивности занятия проводились в индивидуальной и групповой формах. С каждым младшим подростком с проявлениями гиперактивности проводилось пять коррекционных занятий; продолжительность каждого занятия составляла от 50 до 60 минут, в зависимости от индивидуальных особенностей младших подростков; периодичность проведения занятий – два раза в неделю.

Решение задачи повышения продуктивности поведенческих стратегий через оптимизацию системы регуляции поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности осуществлялось в форме групповых занятий. Это связано с необходимостью создания условий реализации регуляторных механизмов на уровне поведения и в межличностных отношениях.

Для реализации группового этапа психокоррекционной программы были сформированы пять групп младших подростков с проявлениями гиперактивности по 10 человек в каждой. В групповой форме осуществлялись 7 занятий продолжи-

тельностью 1–1,5 часа с периодичностью 2 раза в неделю. Время проведения занятий – с 15.30 до 17.00 часов (с учетом особенностей организации учебного процесса в общеобразовательных школах).

Решение задачи оптимизации межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности в системах отношений со сверстниками и родителями через формирование альтернативной среды и общественно–полезной деятельности осуществлялось в групповой форме. Были также, как и на предыдущем этапе, сформированы пять групп младших подростков с проявлениями гиперактивности по 10 человек в каждой. В групповой форме осуществлялись 12 занятий продолжительностью 1–1,5 часа с периодичностью 2 раза в неделю и с подведением итогов в конце недели, после чего группы менялись коррекционными базами. Время проведения занятий – с 16.30 до 17.00 часов (с учетом особенностей организации учебного процесса в общеобразовательных школах).

*Четвертый этап.* Завершающий и обобщающий этап. Проведение вторичной диагностики. Оценка эффективности психологического воздействия с точки зрения достижения поставленных целей и задач программы психологического сопровождения, направленной на оптимизацию системы межличностных отношений, коррекции регуляторной и поведенческой сферы младших подростков с проявлениями гиперактивности. Подготовка психологических рекомендаций, направленных на закрепление положительных результатов.

Для оценки эффективности разработанной программы психологического сопровождения была проведена повторная психологическая диагностика (см. таблицу 25).

Таблица 25

Методическое обеспечение повторной психологической диагностики

Параметры	Психодиагностические методики
Произвольная саморегуляция	Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова)
Склонность к отклоняющемуся поведению	Методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел)

После проведения повторной психологической диагностики была осуществлена статистическая обработка полученных данных с целью оценки значимости статистических сдвигов (с использованием критерия  $\chi^2$ ).

В процессе реализации программы психологического сопровождения, направленной на оптимизацию системы межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности использованы следующие методы:

1. Убеждение – процесс длительного воздействия на другого человека, в ходе которого он сознательно усваивает нормы и правила поведения партнеров по взаимодействию. В условиях решения конкретных текущих задач жизни и деятельности и особенно общения, их конвергенция–дивергенция представляет собой своеобразный регулятор межличностного взаимодействия. Если сближение оценок и мнений формирует единый «язык», групповые нормы отношений, поведения и деятельности, то их расхождение выступает в качестве движущей силы развития межличностных отношений и групп).

2. Внушение – метод психологического воздействия на сознание личности или группы людей, основанный на некритическом (неосознанном) восприятии информации; обязательным условием является отсутствие логического анализа и активного понимания информации, которая воспринимается как абсолютно верное без доказательств.

3. Дискуссия – обсуждение какого-либо спорного вопроса, проблемы, характеристикой которой является аргументированность.

4. Поощрение – метод мотивации, противоположный наказанию, характеризующийся похвалой, наградой.

5. Ролевые игры – игры развлекательного характера, вид драматического действия, участники которого действуют в рамках выбранных ролей. Действия участников считаются успешными или неуспешными в соответствии с принятыми правилами игры, при этом игроки могут свободно импровизировать.

6. Аутотренинг – метод самовнушения, самогипноза с определенной пользой для человеческого организма.

7. Арт–терапия – техника психологической помощи, которая основывается на искусстве и творчестве.

8. Интегративная танцевально–двигательная терапия – соединение в реальном психологическом процессе моделей, принципов и техник различных направлений танцевально–двигательной психотерапии; работа со всей целостностью психических процессов и структур сознания, включая надличностные переживания.

9. Методы гештальт–терапии.

10. Методы НЛП

11. Методы нейропсихологической коррекции.

### **3.3. Результаты апробации программы психологического сопровождения**

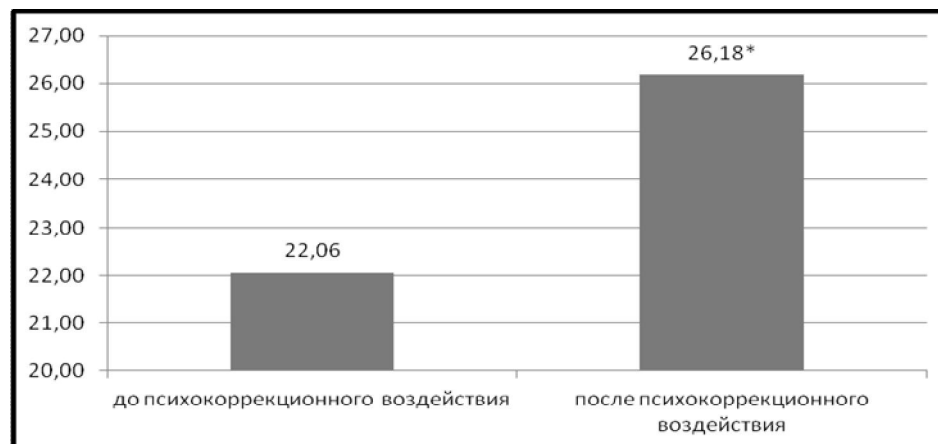
Реализация предлагаемой программы психологического сопровождения, направленной на оптимизацию системы межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности, осуществлялась в группе подростков, характеризующихся регуляторной разбалансированностью (высокие показатели скорости внимания при низких показателях точности внимания) (50 человек).

В рамках квалификационной работы представлены результаты реализации первого блока задач программы психологической коррекции. Они направлены на повышение продуктивности поведенческих стратегий через оптимизацию системы регуляции поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности. Решение задач, связанных с оптимизацией межличностных отношений с родителями, ввиду организационных сложностей (продолжительности по времени и этических принципов) в рамках данной работы не представлено.

Итак, на основании результатов повторной психологической диагностики на завершающем этапе реализации программы психологического сопровождения,



направленной на оптимизацию системы межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности, отмечается значимое повышение общего уровня произвольной саморегуляции поведения (см. рисунок 23).



\*—значимость различий ( $p \leq 0,05$ )

Рисунок 23. Гистограмма средних значений показателей общего уровня саморегуляции у младших подростков с проявлениями гиперактивности до и после психокоррекционного воздействия

При этом также выявлено на уровне статистических тенденций (отсутствие значимости различий) повышение уровня выраженности по всем процессам, обеспечивающим произвольную саморегуляцию младших подростков с проявлениями гиперактивности (планирование, моделирование, программирование, процесс контроля и оценивания результатов, гибкость, самостоятельность) (см. рисунок 24).

При исследовании индивидуально–личностного профиля после реализации программы психокоррекции значимые различия выявлены по шкалам экстравертированности, тревожности и агрессивности, что свидетельствует о трансформации акцентуированного индивидуально–личностного профиля в направлении гармонизации (см. рисунок 25).

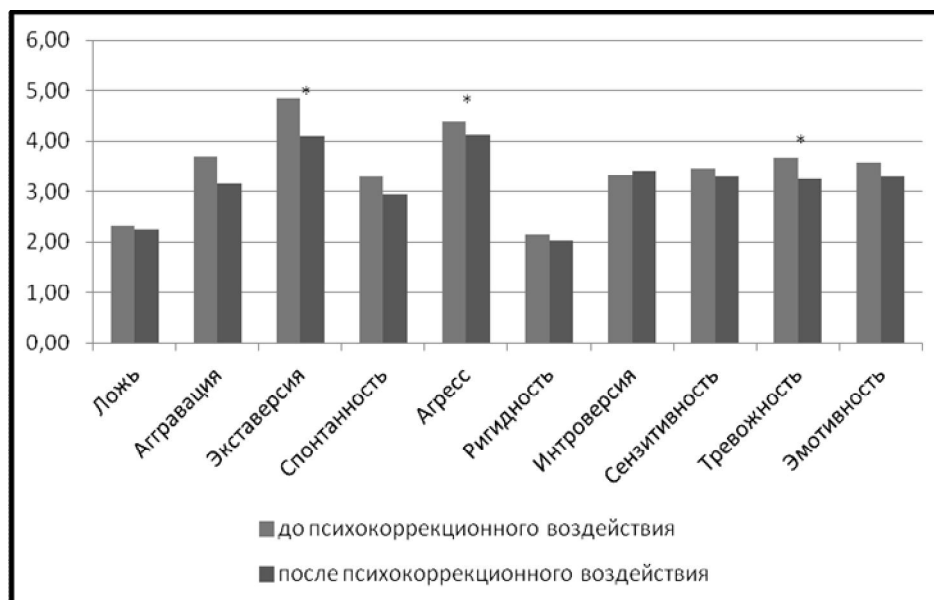
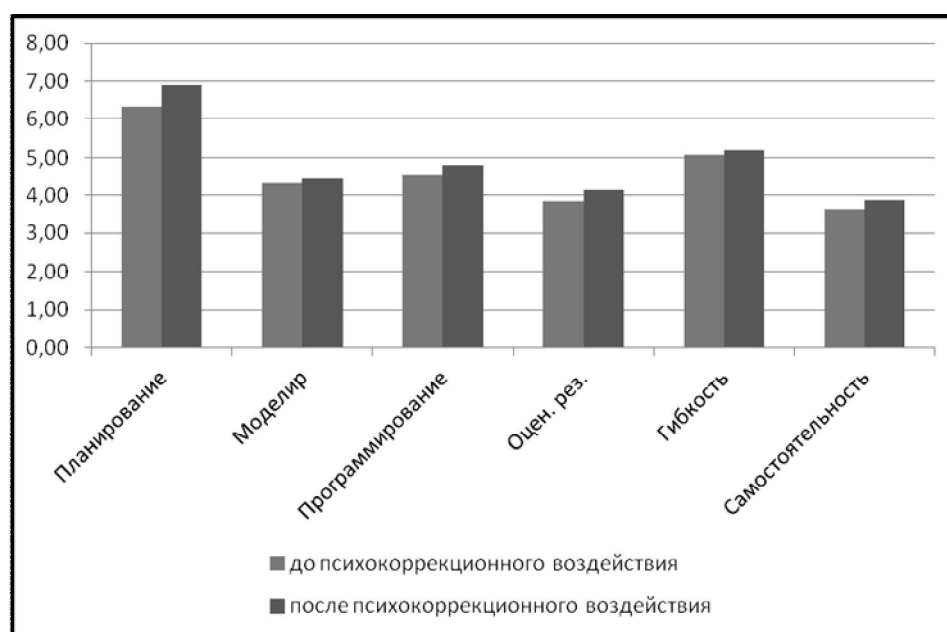


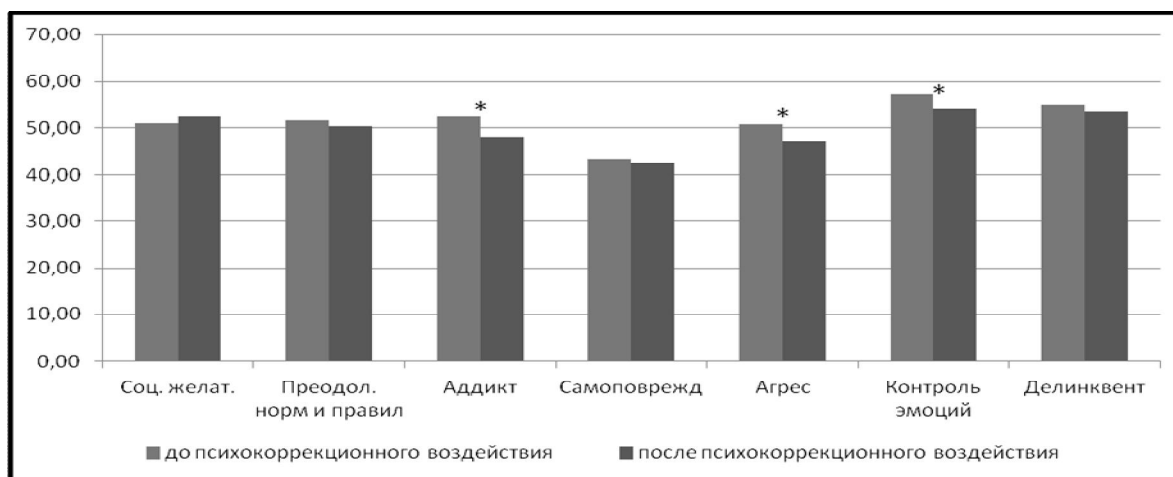
Рисунок 24. Гистограмма средних значений параметров системы произвольной саморегуляции поведения у младших подростков с проявлениями гиперактивности до и после психокоррекционного воздействия



\*—значимость различий ( $p \leq 0,05$ )

Рисунок 25. Гистограмма средних значений индивидуально-типологических особенностей личности у младших подростков с проявлениями гиперактивности до и после психокоррекционного воздействия

На уровне поведения повышение общего уровня произвольной регуляции проявляется в значимом снижении уровня выраженности склонности к аддиктивному и агрессивному поведению, а также снижении по шкале контроля эмоциональных проявлений. Учитывая обратный характер шкалы контроля эмоциональных проявлений, полученные данные свидетельствуют о повышении уровня подконтрольности эмоциональных переживаний и их проявлений на уровне поведения (см. рисунок 26).



\*—значимость различий ( $p \leq 0,05$ )

Рисунок 26. Гистограмма средних значений показателей уровня выраженности склонности к отклоняющемуся поведению у младших подростков с проявлениями гиперактивности до и после психокоррекционного воздействия

Анализ статусной структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности до и после коррекционного воздействия позволяет сделать вывод о трансформации статусной структуры межличностных отношений (см. рисунок 27).



Рисунок 27. Диаграммы частот социометрических статусов младших подростков с проявлениями гиперактивности до и после психокоррекционного воздействия

Трансформация статусной структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности после психокоррекционного воздействия проявляется в увеличении процентной доли положительных социальных статусов (появление «Лидеров», увеличение количества «Принятых» и «Предпочитаемых»).

Таким образом, на основании результатов эмпирического исследования нами разработана программа психологического сопровождения, направленная на оптимизацию межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности, реализующаяся на трех уровнях: нейропсихологическом, индивидуально–типологической и уровне межличностных отношений. Оценка эффективности реализации программы психологического сопровождения, направленной на оптимизацию системы межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности, осуществлялась через процедуру сравнения результатов первичной и повторной психологической диагностики. Показатели значимости различий по диагностируемым параметрам до и после психокоррекционного воздействия свидетельствуют об эффективности предлагаемой программы психологического сопровождения.

### 3.4. Интерпретация и выводы по 3 главе

В соответствии с представленной логикой в качестве мишеней психологического воздействия выступает регуляторная разбалансированность свойств внимания, которая является основным проявлением гиперактивности и характеризуется высокими показателями скорости внимания при низких показателях точности внимания. Являясь системообразующим проявлением гиперактивности, регуляторная разбалансированность проецируется на уровень поведения, проявляется в межличностных отношениях и закрепляется в статусно–ролевых позициях. В качестве мишеней программы психологического сопровождения выступают также: произвольная саморегуляция, фрустрационная толерантность, агрессия, тревожность, сенсорные эталоны, динамическая и кинестетическая организация двигательного акта, пространственные действия, конструктивная деятельность, самостоятельность, оценка действий, гибкость, моделирование, программирование, планирование, статусы и роли.

Таким образом, на основании результатов эмпирического исследования нами разработана программа психологического сопровождения, направленная на оптимизацию межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности, реализующаяся на трех уровнях: нейропсихологическом, индивидуально–типологической и уровне межличностных отношений. Оценка эффективности реализации программы психологического сопровождения, направленной на оптимизацию системы межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности, осуществлялась через процедуру сравнения результатов первичной и повторной психологической диагностики. Показатели значимости различий по диагностируемым параметрам до и после психокоррекционного воздействия свидетельствуют об эффективности предлагаемой программы психологического сопровождения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного теоретико–методологического анализа специфики статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности были выделены следующие методологические основания: положения системного подхода (Л. Ф. Берталанфи, Б. Г. Ананьев, А. В. Карпов, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов) [22, 8, 105, 146, 149]; положения культурно–исторической теории Л.С. [41]; положения субъектно–деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков) [146, 247, 313]; положения отечественных онтогенетических теорий психического развития, описывающих онтогенетические особенности формирования межличностных отношений в подростковом возрасте (С. В. Корницкая, Л. С. Выготский, Н. В. Ключева, Л. И. Божович, М. И. Лисина) [126, 43, 113, 26, 148]; положения социально–психологической теории межличностных отношений (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, Н. Н. Обозов, А. А. Бодалев, Н. В. Ключева, Г. М. Андреева, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев) [216, 190, 25, 113, 10, 149, 180]; положения о социометрической структуре межличностных отношений (И. С. Кон, 1999; А. А. Реан, Н. П. Коломинский, Дж. Морено, А. В. Киричук) [124, 243, 175, 110]; положение Л. С. Выготского об общности закономерностей развития нормального и аномального ребенка [41]; положение о системном строении (Л. С. Выготский, К. С. Лебединская, М. Мастюкова, В. В. Лебединский, В. И. Лубовский) [44, 142, 162, 144, 153]; положение о социальной ситуации развития (Л. С. Выготский) [41].

В соответствии с представленными теоретико–методологическими основаниями нами были выделены основные положения концептуальной модели исследования специфики статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности.

Процесс построения межличностных отношений в подростковом возрасте выступает на первый план, раскрывается с учетом ведущего типа деятельности

(интимно–личностные отношения со сверстниками) и реализуется в системах межличностных отношений с родителями и сверстниками при доминирующей роли последних. Умение строить продуктивные межличностные отношения приобретает особое значение в подростковом возрасте в связи с социальным аспектом формирования и развития личности.

В рамках исследования проявления гиперактивности рассматриваются в группе нормального развития с преимущественным нарушением регуляторных процессов (произвольной и непроизвольной регуляции). Непроизвольный уровень саморегуляции представлен разбалансированностью свойств внимания (высокие показатели скорости внимания при низких показателях точности внимания). Произвольный уровень системы регуляции – показателями точности внимания и уровнем осознанной саморегуляции.

Проявления гиперактивности следует понимать как несистемное нарушение отдельных сторон психической активности, в частности нарушения регуляторной и поведенческой сфер.

В подростковом возрасте у младших подростков с проявлениями гиперактивности возможны два варианта формирования специфики статусно–ролевой структуры межличностных отношений: оптимистический и пессимистический.

В нашем исследовании статусно–ролевая структура межличностных отношений подростков представляет собой систему преобладающих статусов в ролевых позициях межличностных отношений младших подростков.

В подростковом возрасте у младших подростков с проявлениями гиперактивности видоизменяются проявления гиперактивности за счет изменений процессов саморегуляции и индивидуально–типологических особенностей, что находит свое отражение в поведении, которое, в свою очередь, встраивается в социальное взаимодействие подростка, реализующееся в системе межличностных отношений, поскольку они являются ведущим типом деятельности на данном возрастном этапе и закрепляется в статусно–ролевых позициях.

Таким образом, результаты проведенного теоретического и эмпирического исследования специфики статусно–ролевой структуры межличностных отноше-

ний младших подростков с проявлениями гиперактивности, позволили подтвердить все выдвинутые нами гипотезы, представленные на защиту положения, и сформулировать **выводы**:

1. Комплекс детерминант, характеризующих статусно–ролевую структуру межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности имеет уровневую организацию и реализуется на социально–психологическом, поведенческом, регуляторном уровнях.

2. Структура статусов младших подростков с проявлениями гиперактивности характеризуется преобладанием позиции «Непринятых» в ролевой позиции «Подросток – Подросток», что выражается в противоречии, между потребностью в поддержании отношений при низкой возможности их реализации в группе сверстников.

3. Межличностные отношения младших подростков с проявлениями гиперактивности в ролевой позиции «Подросток – Подросток» характеризуются неустойчивостью и поверхностностью социальных взаимосвязей и межличностных отношений, стремлением к руководству, невосприимчивостью к замечаниям.

4. Структура статусов младших подростков с проявлениями гиперактивности смещается в преобладающую позицию «Непринятых» в ролевой позиции «Подросток – Родитель», что проявляется в противоречии между негативной эмоциональной окраской детско–родительских отношений, выраженных реакциях отвержения и низким уровнем уверенности в себе у подростков.

5. Межличностные отношения младших подростков с проявлениями гиперактивности в ролевой позиции «Подросток – Родитель» проявляется выраженным социально желательным образом родительского отношения, характеризующимся демонстрацией поощрения инициативы и самостоятельности ребенка, а также наличием эмоциональной дистанции в общении с ребенком.

6. Совладающее поведение как способ реализации межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности характеризуется противоречием между относительно продуктивными когнитивными и непродуктивными эмоциональными и поведенческими стратегиями.



7. Содержание совладающего поведения младших подростков с проявлениями гиперактивности характеризуется противоречием между склонностью к делинквентности, характеризующееся предрасположенностью к противопоставлению себя реальности посредством нарушения общественных норм, и аддиктивности, характеризующееся предрасположенностью к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонностью к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем поведение.

8. Произвольная саморегуляция межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности характеризуется противоречием между высоким уровнем планирования и низким уровнем моделирования, программирования и оценивания: младшие подростки с проявлениями гиперактивности, выстраивая детализированные планы, не придерживаются их, что следует рассматривать в качестве одного из проявлений импульсивности.

9. Непроизвольная саморегуляция межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности характеризуется противоречием между высокими показателями скорости и низкими показателями точности, что обуславливает импульсивность и неустойчивость младших подростков с проявлениями гиперактивности.

10. Статусно-ролевая структура межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности в индивидуально-типологическом аспекте взаимосвязана с высокими показателями экстравертированности, что выступает основой для формирования неустойчивого характера межличностных отношений.

11. Статусно-ролевая структура межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности в индивидуально-типологическом аспекте взаимосвязана с высокими показателями агрессивности, что выступает основой для формирования делинквентного и аддиктивного характера совладающего поведения в межличностных отношениях.

12. Статусно-ролевая структура межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности в индивидуально-типологическом ас-

пекте взаимосвязана с высокими показателями тревожности и эмотивности, следствием чего является дезадаптивный характер межличностных отношений, а также предпочтение неконструктивных стратегий совладающего поведения.

13. Организация программы психологического сопровождения, направленной на оптимизацию статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности позволяет расширить диапазон статусов и репертуар ролевых позиций. Это приводит к изменениям содержания межличностных отношений, заключающимся в повышении общего уровня произвольной саморегуляции поведения, снижении склонности к отклоняющемуся поведению, предпочтении конструктивных стратегий совладающего поведения.

14. Содержание программы психологического сопровождения, направленной на оптимизацию статусно–ролевой структуры межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности определяет мишени коррекционного воздействия: совладающее поведение, эмоционально–характерологические особенности, произвольная и произвольная саморегуляция.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре: монография / В. В. Абраменкова. – М.: МПСИ; Воронеж: Модэк, 2000. – 416 с.
2. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства: учебное пособие / В. В. Абраменкова. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 431 с.
3. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 2002. – № 1.– С. 3–17.
4. Абшилава, Э. Ф. Клинико-психопатологические и патопсихологические особенности детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) / Э. Ф. Абшилава // Здоровье и образование в XXI веке. – 2015. – Т. 17. – № 1.– С. 29–34.
5. Агрис, А. Р. Нейропсихологические особенности детей с расстройством координации движений: аналитический обзор зарубежных исследований / А. Р. Агрис, О. И. Егорова // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. – № 29. – С. 5.
6. Акатов, Л. И. Групповое волевое усилие и личность лидера-организатора / Л. И. Акатов // Вопросы психологии коллектива школьников и студентов. – Труды Курского пединститута. – Курск, 1972. – С. 46–52.
7. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учебное пособие / Л. И. Акатов. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
8. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания: монография / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
9. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания: монография / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
10. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.

11. Андреева, Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия. Теоретические подходы: учебное пособие / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 288 с.

12. Антонова, Е. В. Оценка клинических проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью детьми и их родителями / Е. В. Антонова, О. И. Маслова, Л. М. Кузенкова // Медицинский вестник Северного Кавказа. – 2010. – № 3. – С. 105.

13. Баранова, Е. С. Влияние детско-родительских отношений на социометрический статус подростка в группе сверстников / Е. С. Баранова // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 января 2015 г.: в 10 ч. – 2015. – № 10. – С. 9–11.

14. Бажин, Е. Ф., Эткинд, А. М. Цветовой тест отношений (ЦТО). Методические рекомендации. Методическое пособие. – Ярославль, 1981. – 65 с.

15. Баркова, В. Л. Эмоционально–волевая регуляция поведения и адаптации подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания с гиперактивностью: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Баркова Валентина Леонидовна. – М., 2009. – 26 с.

16. Баркова, В. Л., Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: регуляторно–поведенческий аспект: монография / В. Л. Баркова, В. Б. Никишина. – Курск: МУП «Курская городская типография», 2008. – 240 с.

17. Бахтадзе С. З. Нефармакологические методы лечения нарушения внимания у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / С. З. Бахтадзе, Геладзе Н.М, Н. С. Хачапуридзе, И. Т. Хатиашвили // Неврологический журнал. – 2012. – Т. 17. – № 5. – С. 38–42.

18. Бейтсон, Г. Экология разума: Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Г. Бейтсон. – М.: Смысл, 2000. – 476 с.

19. Беликова, В. В. Педагогическая диагностика формирования межличностных отношений в учебной группе / В. В. Беликова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 74. – С. 50–52.

20. Безруких, М. М. Интеллектуальное развитие детей 6–7 лет с дефицитом внимания и гиперактивностью / М. М. Безруких, Е. С. Логинова // Экология человека. – 2010. – № 11. – С. 40–46.

21. Безруких, М. М. Интеллектуальное развитие детей 6–7 лет с СДВГ / М. М. Безруких, Е. С. Логинова // Новые исследования. – 2008. – Т. 1. – № 17. – С. 4–20.

22. Берталанфи, Л. Общая теория систем – критический обзор / Исследования по общей теории систем: сборник переводов / Л. Берталанфи. – М.: Прогресс, 1969. – С. 23 – 82.

23. Богданова, Т. Г. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников / Т. Г. Богданова, Н. В. Мазурова // Дефектология. – 1998. – Т. 1. – № 3. – С. 40–44.

24. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком: монография / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 2013. – 200 с.

25. Бодалев, А. А. Личность и общение: избранные психологические труды / А. А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.

26. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: монография / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.

27. Борисова, И. В. Акцентуации характера подростков с различным социометрическим статусом / И. В. Борисова, Ю. Шкуратова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 46. – С. 74–76.

28. Боулдинг, К. Общая теория систем – скелет науки // Исследования по общей теории систем. Сборник переводов с польского и английского / К. Боулдинг. – М.: Прогресс, 1969. – С. 106-124.

29. Брызгунов, И. П. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей: научное издание / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – М.: Медпрактика, 2002. – 128 с.

30. Брызгунов, И. П. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях: научное издание / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2008. – 208 с.

31. Бэндлер, Р. Рефрейминг. Ориентация личности с помощью речевых стратегий: научное издание / Р. Бэндлер, Д. Гриндер. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 256 с.

32. Бурков, А. В. Взаимосвязь уровня тревожности и социометрического статуса подростков в учебной группе / А. В. Бурков // Студенческий электронный журн. «Стриж». – 2016. – № 5. – С. 81–85.

33. Варшавская, Н. Е. Роль семьи в формировании социометрического статуса подростка в группе сверстников / Н. Е. Варшавская // Научные исследования: от теории к практике. – 2015. – Т. 1. – № 4. – С. 231–233.

34. Вебер, М. Основные понятия стратификации / М. Вебер // Социологические исследования / М. Вебер. – 1994. – № 5. – С. 96–104.

35. Визиль, Т. Г. Нейропсихологическое блиц-обследование: учебное пособие / Т. Г. Визиль. – М.: В. Секачев, 2015. – 24 с.

36. Вийтар, Э. А. Зависимость адекватности перцепции межличностных отношений слабослышающих школьников от сферы и способа восприятия / Э. А. Вийтар / Психолого-педагогическое изучение аномальных детей и вопросы коррекционной работы: сборник. – Тарту: Изд-во ТГУ, 1985. – С. 25–26.

37. Власова, Т. А. Дети с отклонениями в развитии: библиотека директора школы / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 176 с.

38. Воробьева, Е. А. Профилактика и коррекция дезадаптационных нарушений у детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью при поступлении в школу / Е. А. Воробьева, О. Ю. Кочерова, Л. А. Пыхтина, О. М. Филькина, Т. Г. Шанина // Вестник новых медицинских технологий. – 2007. – Т. 14. – № 1. – С. 91–93.

39. Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования: учебное пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов. – М.: Академический Проект, 2005. – 352 с.

40. Волков, Б. С. Психология общения в детском возрасте: практическое пособие / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – СПб.: Питер, 2008. – 272 с.

41. Выготский, Л. С. Проблемы развития психики. Собр. соч. в 6 тт. / Л. С. Выготский / под ред. А. М. Матюшкина. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
42. Выготский, Л. С. Кризис семи лет. Собр. соч. в 6 тт. / Л. С. Выготский. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1983. — С. 376–385.
43. Выготский, Л. С. Педология подростка. Собр. соч. в 6 тт. / Л. С. Выготский. – Т. 4. – М., 1983. – С. 113–140.
44. Выготский, Л. С. Основы дефектологии: учебник / Л. С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
45. Выготский, Л. С. Проблемы развития психики. Собр. соч. в 6 тт. / Л. С. Выготский / под ред. А. М. Матюшкина. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
46. Гавэйн, Ш. Созидающая визуализация: научное издание / Ш. Гавэйн. – М.: Лотос, 2001. – 150 с.
47. Гештальт упражнение «Нападение и защита». URL: [http://azps.ru/training/self/napadenie\\_i\\_zashchita.html](http://azps.ru/training/self/napadenie_i_zashchita.html) (дата обращения: 15.09.16)
48. Гильяшева, И.Н., Игнатьева, Н.Д. Методика исследования межличностных отношений ребенка. — М— СПб.: Фолиум, 1994. — 62 с.
49. Глушкова, В. П. Внешние и внутренние детерминанты процесса социализации подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания и гиперактивностью: автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.05 / Глушкова Валентина Павловна. – Курск, 2010. – 24 с.
50. Гомбалева, М. С. Влияние перинатального поражения ЦНС и социальных факторов на формирование синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей / М. С/ Гомбалева // Вестник ТГУ. – 2010. – № 10. – С. 92–95.
51. Грибанов, А. В. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей: результаты исследований на Севере России / А. В. Грибанов // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. – 2012. – № 1. – С. 58–64.

52. Грибанов, А. В., Волокитина Т.В., Подоплекин Д.Н. Устойчивость вертикальной позы при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью у детей и ее психофизиологическое обеспечение // Медицинская техника. – 2003. – № 6. – С. 7–10.

53. Грибанов А.В. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей: пособие / А. В. Грибанов, Т. В. Волокитина, Е. А. Гусева, Д. Н. Подоплекин. – М.: Академический проект, 2004. – 142 с.

54. Гребнева, Н. Н. Нарушения развития речи и познавательных функций у мальчиков 5 лет с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / Н. Н. Гребнева, Ю. В. Евсеева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2009. – № 3. – С. 159–166.

55. Грибанов, А. В. О состоянии психомоторных качеств у мальчиков при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью / А. В. Грибанов, Е. А. Гусева, А. В. Канжин // Экология человека. – 2006. – № 10. – С. 29–33.

56. Грибанов, А. В. Очерки психофизиологии детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью: монография / А. В. Грибанов, А. В. Канжин, Д. Н. Подоплёкин. – Архангельск: ПГУ, 2008. – 102 с.

57. Григоренко, Е. Л. Генетические основы синдрома дефицита внимания с гиперактивностью / Е. Л. Григоренко // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. – 2010. – № 1. – С. 43–54.

58. Громов, И. А. Западная социология: учебное пособие / И. А. Громов, И. А. Мацкевич, В. А. Семёнов. – СПб.: ООО «Издательство ДНК», 2003. – 560 с.

59. Гумель, Е. Б. Взаимосвязь умственного развития и социометрического статуса младших подростков // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2012/06/1516> (дата обращения: 28.09.2017).

60. Гусева, Е. А. Динамика двигательной подготовленности у школьников в условиях Русского Севера: дис. ... канд. биол. наук. 03.00.13 / Гусева Елена Александровна. – Архангельск, 1998. – 16 с.



61. Гусев, Е. И. Нервные болезни: учебник / Е. И. Гусев, В. Е. Гречко, Г. С. Бурд. – М.: Медицина, 1988. – 639 с.

62. Давыдов, В. В., Драгунова Т. В., Ительсон Л. Б. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 65 с.

63. Депутат, И. С. Невербальный интеллект детей младшего школьного возраста при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью / И. С. Депутат // Экология человека. – 2010. – № 11. – С. 47–51.

64. Депутат, И. С. Психофизиологический анализ структуры интеллекта детей младшего школьного возраста при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью / И. С. Депутат, А. В. Канжин, А. В. Грибанов // Экология человека. – 2006. – № 12. – С. 38–41.

65. Депутат, И. С. Интеллект детей с СДВГ: психофизиологический анализ (краткий обзор) / И. С. Депутат, А. В. Грибанов, Л. Ф. Старцева, А. Н. Нехорошкова, М. Н. Панков // Журнал медико-биологических исследований. – 2013. – № 2. – С. 20–29.

66. Дерябина, В. А. Межличностные отношения как социокультурный феномен / В. А. Дерябина // Альманах современной науки и образования. – 2007. – № 2. – С. 135–138.

67. Донцов, А. И. Психология коллектива: монография / А. И. Донцов. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 315 с.

68. Дробинская, А. О. Школьные трудности «нестандартных» детей: учебно-методическое пособие / А. О. Дробинская. – М.: Школьная пресса. – 2006. – 127 с.

69. Дьячкова, М. С. Психологические особенности готовности к обучению в школе детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью: дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07 / Дьячкова Марина Сергеевна. – Ярославль, 2006. – 24 с.

70. Деятельность и взаимоотношения дошкольников: сборник / под ред. Т. А. Репиной. – М.: Педагогика, 1987. – 192 с.

71. Дзугкоева, Е. Г. Общение как условие социальной адаптации подростков с задержкой психического развития и без отклонений в развитии / Е. Г. Дзугкоева // Дефектология. – 1999. – № 2. – С. 19–27.

72. Дружинин, В. Н. Психология семьи: монография / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.

73. Егорова, Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии: монография / Т. В. Егорова. – М.: Педагогика, 1973. – 150 с.

74. Егорова, Н. А. Ранняя диагностика синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей дошкольного возраста / Н. А. Егорова, Е. А. Миронова // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2010. – № 39. – С. 85–87.

75. Жажина, О. С. Диагностика стадий межличностных отношений подростков в учебной группе / О. С. Жажина // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2012. – № 1. – С. 41–53.

76. Журавлев, А. Л. Социальная психология: учебное пособие / А. Л. Журавлев. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 351 с.

77. Желобова, Е. А. Нарушения психического развития и адаптации у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ) / Е. А. Желобова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2011. – № 132. – С. 326–331.

78. Жолудева, С. В. Особенности лидерских качеств у подростков с разным социометрическим статусом / С. В. Жолудева, К. О. Пуголовкина, Т. В. Семеновских // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 8. – С. 126–131.

79. Журба, Л. Т. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни: учебник / Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова. – М.: Медицина, 1981. – 273 с.

80. Забрамная, С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения: учебное пособие / С. Д. Забрамная. – М.: Просвещение, 1988. – 94 с.

81. Заваденко, Я. Я. Клинико-психологическое исследование школьной дезадаптации: ее основные причины и подходы к диагностике / Я. Я. Заваденко, А. С. Петрухин, Т. Ю. Успенская, Я. Г. Манелис, Я. Ю. Суворинова, Т. Х. Борисова // Неврологический журнал. – 1998. – Т. 3. – № 6. – С. 13–17.

82. Заваденко, Н. Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания: пособие / Н. Н. Заваденко. – М.: «Школа-Пресс 1», 2001. – 128 с.

83. Заваденко, Н. Н. Исследование особенностей клинических проявлений и показателей электроэнцефалографии у детей с гиперактивностью и дефицитом внимания в зависимости от эффективности лечения ноотропными препаратами / Н. Н. Заваденко, Н. В. Григорьева, Н. Л. Горбачевская, Н. Ю. Суворинова, А. Б. Сорокин, М. В. Румянцева // Альманах клинической медицины. – 2001. – № 4. – С. 151–156.

84. Заваденко, Н. Н. Гиперактивность с дефицитом внимания: факторы риска, возрастная динамика, особенности диагностики / Н. Н. Заваденко, Н. Ю. Суворинова, М. В. Румянцева // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 13–20.

85. Заваденко, Н. Н. Синдром дефицита внимания и гиперактивности: новое в диагностике и лечении / Н. Н. Заваденко // Журнал медико-биологических исследований. – 2014. – № 1. – С. 31–39.

86. Заваденко, Н. Н. Гиперактивность с дефицитом внимания у детей: диагностика и лечение / Н. Н. Заваденко // Русский медицинский журнал. – 2006. – № 1. – С. 51.

87. Зайцев, А. В. Половозрастная динамика зрительно-моторных реакций. Компонентный анализ времени реакции: дис. ... канд. биол. наук. 19.00.02 / Зайцев Алексей Васильевич. – Архангельск, 2000. – 20 с.

88. Залюбовский, П. М. Сенсорные предпосылки общения человека в условиях слепоты / П. М. Залюбовский // Дефектология. – 1981. – № 2. – С. 35–40.

89. Запесоцкая, И. В. Регуляторные и кинетические нарушения поведения в подростковом возрасте: монография / И. В. Запесоцкая, В. Б. Никишина, К. Ф. Миракян. – Курск: КГМУ, 2017. – 314 с.

90. Защиринская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2007. – 168 с.

91. Змановская, Е. В. Девиантология: учебное пособие для студентов вузов / Е. В. Змановская. – М.: Изд. Центр «Академия», 2003. – 273 с.

92. Зыков, В. П. Метод аудиовизуальной стимуляции в лечении тикозных гиперкинезов и синдрома дефицита внимания у детей / В. П. Зыков, Л. Б. Иванов, А. В. Будкевич // Альманах клинической медицины. – 2006. – № 13. – С. 79–81.

93. Иванова, Н. Л. Пути предупреждения и коррекции агрессивности подростков: учебно-методическое пособие / Н. Л. Иванова, М. Ф. Луканина. – Ярославль, 2003. – 45 с.

94. Илешева, Р. Г. Нарушения поведения у детей и подростков: научное издание / Р. Г. Илешева. – Алма-Ата: Наука, 1990. – 160 с.

95. Ильин, Е. П. Психология воли. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. – 368 с.

96. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений: монография / И. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.

97. Иовчук, Н. М. Детско-подростковые психические расстройства: пособие / Н. М. Иовчук. – М.: НЦ ЭНАС, 2002. – 28 с.

98. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков: учебник / Д. Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.

99. Казионова, Я. Ю. Развитие навыков саморегуляции у младших подростков / Я. Ю. Казионова, С. С. Быкова // Научно-методический электронный журн. «Концепт». – 2016. – Т. 28. – С. 127–129.

100. Каменская, В. Г. Психологические характеристики старшеклассников в массовых школах и школах-гимназиях / В. Г. Каменская, С. В. Зверева, И. Е. Мельникова // Вопросы психологии. – 2005. – №3. – С. 38–51.

101. Канжин, А. В. Недостаточность управляющих функций у детей с синдромом дефицита внимания и детей с нарушениями речи / А. В. Канжин, Т. В. Емельянова // Новые исследования. – 2011. – Т. 1. – № 27. – С. 24–33.

102. Карабанова, О. А. Развитие личностной автономии подростков в отношениях с родителями и сверстниками / О. А. Карабанова, Н. Н. Поскребышева // Вестник московского университета. – 2011. – № 2. – С. 36–47.

103. Карвасарский, Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. – СПб.: Питер, 2006. – 752 с.

104. Карпов, А. В. (гл. редактор). Общая психология: учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 232 с.
105. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики: монография / А. В. Карпов. – М.: ИПРАН, 2004. – 562 с.
106. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 3. – С. 45–57.
107. Касатикова, Е. В. Исследование распространенности показателей внимания и факторов риска для развития синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у школьников / Е. В. Касатикова, Н. П. Ларионов, И. П. Брызгунов // Педиатрия. – 1999. – № 5. – С. 73–76.
108. Каширина, Л. В. Социально–психологические состояния больших социальных групп населения как социально – психологическая категория / Л. В. Каширина // Человек. Искусство. Вселенная. – 2015. – № 1. – С. 122–125.
109. Келли, Г. Межличностные отношения. Теория взаимозависимости / Г. Келли, Дж. Тибо // Современная зарубежная социальная психология. – М.: Изд-во МГУ. – 1984. – С. 61–81.
110. Киричук, А. В. Опыт социально-педагогического изучения положения ребенка в системе коллективных отношений: пособие / А. В. Киричук. – М., 2002. – 94 с.
111. Киричук, А. В. Положение детей в системе общения в классном коллективе / Проблемы общения и воспитание: сборник / А. В. Киричук. – Тарту, : ТГУ, 1974. – Ч. 2. – С. 8–17.
112. Клепцова, Е. Ю. Виды межличностных отношений / Е. Ю. Клепцова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2013. – Т. 5. – № 2. – С. 382–387.
113. Клюева, Н. В. (гл. редактор). Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.: Владос, 2003. – 400 с.
114. Коберник, Г. Н. Введение в специальность «Дефектология»: учебник / Г. Н. Коберник, В. Н. Синев. – Киев: Вища школа, 1984. – 144 с.

115. Ковалев, В. В. Психиатрия детского возраста: руководство для врачей / В. В. Ковалев. – М.: Медицина, 1979. – 608 с.
116. Ковалев, В. В. К клинической дифференциации психогенно обусловленной патологии поведения у детей и подростков в связи со школьной дезадаптацией / В. В. Ковалев / Дети с временными задержками развития: сборник. – СПб.: Питер. 2001. – С. 209–211.
117. Ковалев, В. Н. Тренинг по управлению стрессами: учебное пособие / В. Н. Ковалев. – Севастополь: филиал МГУ, 2009. – 32 с.
118. Ковалев, В. Н. Тренинг стрессоустойчивости личности: учебно-методическое пособие / В. Н. Ковалев, И. В. Султанова. – Ялта, 2010. – 102 с.
119. Козлов, В. В. Интегративная танцевально-двигательная терапия: монография / В. В. Козлов, А. Е. Гиршон, Н. И. Веремеенко. – М.: Речь, 2005. – 286 с.
120. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах: учебное пособие / Я. Л. Коломинский. – Минск: АСТ, 2010. – 448 с.
121. Коломинский, Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция: учебное пособие / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
122. Комалова, Л. Р. Межличностный конфликт как катализатор вербальной агрессии / Л. Р. Комалова // Научный вестник воронежского государственного архитектурно–строительного университета. – 2015. – № 2. – С. 58–69.
123. Комер, Р. Патопсихология поведения. Нарушения и патологии психики: психологическая энциклопедия / Р. Комер. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 608 с.
124. Кон, И. С. Социологическая психология: избранные труды / И. С. Кон / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 560 с.
125. Кон, И. С. Социология личности: научное издание / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1967.– 383 с.

126. Корницкая, С. В. Влияние содержания общества со взрослым на отношение к нему ребенка: автореф. ... дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. Корницкая Светлана Владимировна. – М. 1975. – 23 с.

127. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация: монография / И. А. Коробейников. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.

128. Кочерова, О. Ю. Возрастные особенности состояния здоровья детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / О. Ю. Кочерова, О. М. Филькина, Н. Ю. Сотникова, А. В. Кудряшова, Н. В. Долотова // Тихоокеанский медицинский журнал. – 2010. – № 1. – С. 41–45.

129. Кошельков, Д. А. Особенности произвольной регуляции деятельности у детей 5-6 лет с признаками дефицита внимания и гиперактивности / Д. А. Кошельков, О. А. Семенова // Новые исследования. – 2008. – Т. 1. – № 17. – С. 21–38.

130. Краткий психологический словарь/ под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

131. Кривцова, С. В., Мухаматулина Е.А. Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками: программа тренингов / С. В. Кривцова, Е. А. Мухаматулина. – М.: Генезис, 1997. – 192 с.

132. Кропотов, Ю. Д. Применение транскраниальной микрополяризации в лечении синдрома нарушений внимания с гиперактивностью у детей и подростков / Ю. Д. Кропотов, Л. С. Чутко, В. А. Яковенко, В. А. Гринь-Яценко // Журнал неврологии и психиатрии. – 2002. – № 5. – С. 26–28.

133. Крушельницкая, О. Б. Подросток в системе референтных отношений: учебное пособие / О. Б. Крушельницкая. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 208 с.

134. Крылова, Н. Б. Культурология образования: монография / Н. Б. Крылов. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

135. Крысько, В. Г. Социальная психология: курс лекций / В. Г. Крысько. – М.: Омега-Л, 2006. – 352 с.

136. Крюкова, Т. Л. Совладающее поведение в разные периоды жизни: дис. ... докт. психол. наук. 19.00.05 /Крюкова Татьяна Леонидовна. – Кострома, 2005. – 473 с.
137. Кун, Т. После «Структуры научных революций»: монография / Т. Кун. – М.: АСТ, 2014. – 448 с.
138. Куницына, В. Н. Межличностное общение: учебник / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2002.– 544 с.
139. Лазарев, О. И. Статусно-ролевая структура современной российской семьи: сборник Материалов XXXI Международной научно-практической конференции по философским, филологическим, юридическим, педагогическим, экономическим, психологическим, социологическим и политическим наукам 21-22 марта 2013 г. / О. И. Лазарев. – Горловка, 2013. – С. 122–124.
140. Лапшин, В. А. Основы дефектологии: учебное пособие / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.
141. Лебедев, Б. В. Невропатология раннего детского возраста: руководство для врачей / Б. В. Лебедев, Ю. И. Барашнев, Ю. А. Якунин. – Л.: Медицина, 1981. – 352 с.
142. Лебединская, К. С. Дети с нарушением общения: учебное издание / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, Р. К. Ульянова. – М.: Просвещение, 1989. – 95 с.
143. Лебединская, К. С. Ранний детский аутизм / Детский аутизм: хрестоматия / К. С. Лебединская / под ред. Л. М. Шипицына. – СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. – С. 83–99.
144. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие / В. В. Лебединский. – М.: Академия, 2004. – 148 с.
145. Леванова, Е. А. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия: пособие / Е. А. Леванова, А. Г. Волошина. – СПб.: Питер, 2012. – 208 с.
146. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность: монография / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.



147. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения: монография / М. И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 136 с.
148. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении: монография / М. И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
149. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва: Директ-Медиа, 2008. – 1174 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=39189>. – На рус. яз. – ISBN 978-5-9989-0399-1.
150. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии: избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов. – Воронеж: МОДЭК; Москва: Московский психолого-социальный институт, 2011. – 423 с.
151. Линтон, Р. Общая социология: учебное пособие / Р. Линтон. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 654 с.
152. Лийметс, Х. Й. Групповая работа на уроке: учебник / Х. Й. Лийметс. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
153. Лубовский, В. И. Специальная психология: учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева. – М.: Академия, 2006. – 464 с.
154. Лутошкин, А. Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива: научное издание / А.ю Н. Лутошкин. – М.: Знание, 1978. – 48 с.
155. Мазиллов, В. А. Методология отечественной психологической науки: основные направления исследований и разработок / В. А. Мазиллов // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Т. 2. – № 3. – С. 3–21.
156. Макушина, О. П. Причины психологической зависимости от родителей в подростковом возрасте / О. П. Макушина // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 135–143.
157. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: научно-практическое пособие / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.

158. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании: автореф. дис. ... докт. педагог. наук. 13.00.01 / Мануйлов Юрий Степанович. – М., 1997. – 193 с.
159. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учебник / Л. В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
160. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика): монография / И. Ф. Марковская. – М.: Изд-во Компенс-Центр, 1993. – 198 с.
161. Мастюкова, Е. М. Клинико-психолого-педагогическая характеристика и дифференциальная диагностика синдромальных наследственно обусловленных форм аномалий психического развития / Е. М. Мастюкова // Дефектология. – 1989. – № 1. – С. 3–18.
162. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: научное издание / Е. М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
163. Матафонова, Т. Ю. Диагностика и коррекция детей и подростков при посттравматическом стрессовом расстройстве: методическое руководство. – Ч. 2 / Т. Ю. Матафонова, М. А. Пелешенко. – М., 2006.
164. Матвеев, Е. В. Компьютерные диагностические и реабилитационные комплексы для психофизиологических исследований / Е. В. Матвеев // Известия Южного федерального университета. – 2002. – № 5. – С. 16–17.
165. Мертон, Р. К. Явные и латентные функции / Р. К. Меротон // Структурно-функциональный анализ в социологии. – 1968. – № 1. – С. 127–143.
166. Мертон, Р. К. Социальная теория и социальная структура: монография / Р. К. Мертон. – М.: Хранитель, 2006. – 873 с.
167. Мид, Дж. Избранное: сборник переводов / Дж. Мид. – М.: ИНИОН РАН, 2009. – 290 с.
168. Микляева, А. В. Специфика взаимодействия подростков с представителями различных возрастных групп / А. В. Микляева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 11. – С. 135–138.

169. Михеева, Г. А. Формирование системы межличностных отношений студентов / Г. А. Михеева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 67. – С. 404–409.

170. Мокшанцев, Р. Социальная психология: учебное пособие для вузов / Р. Мокшанцев, А. Мокшанцева. – М.: Инфра-М, 2001. – 408 с.

171. Мони́на, Г. Б. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости»: пособие / Г. Б. Мони́на, Н. В. Раннала. – СПб.: Речь, 2009. – 250 с.

172. Морозова, Е. А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: истоки, клиника, лечение: учебное пособие / Е. А. Морозова, Ф. Л. Ратнер. – Казань: АСТОРИЯ, 2009. – 82 с.

173. Морозова, Е. А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: причины и последствия / Е. А. Морозова // Практическая медицина. – 2011. – № 48. – С. 125–127.

174. Морозова, Е. А. Клиническая эволюция перинатальной патологии головного мозга: синдром дефицита внимания с гиперактивностью и эпилепсия у детей / Е. А. Морозова, Ф. М. Зайкова, Е. М. Карпова, А. А. Мадякина, Р. Р. Калимуллина // Казанский медицинский журнал. – 2010. – № 4. – С. 449–455.

175. Морено, Дж. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе: руководство / Дж. Морено. – М.: Академический проект, 2001. – 383 с.

176. Моросанова, В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Психологический журнал. – 2002. – № 6. – С. 5–17.

177. Моросанова, В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССМП): руководство / В. И. Моросанова. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.

178. Моросанова, В. И. Самосознание и саморегуляция поведения: научное издание / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. – М.: «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.

179. Мэ́ш, Э. Детская патопсихология: нарушения психики ребенка: учебное пособие / Э. Мэ́ш, Д. Вольф. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 384 с.

180. Мясищев, В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В. Н. Мясищев / Под ред. А. А. Бодалева. – Воронеж: МОДЭК, 2011. – 400 с.

181. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 128 с.

182. Никишина, В. Б. Системный анализ взаимосвязи генетических и социально-психологических детерминант нарушений психического развития у детей: монография / В. Б. Никишина. – Курск: Институт соц. образования, 2003. – 240 с.

183. Никишина, В. Б. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: практическое руководство / В. Б. Никишина, Е. А. Петраш. – СПб.: Речь, 2013. – 192 с.

184. Никишина, В. Б. Проекция регуляторной разбалансированности свойств внимания на уровень индивидуально-типологических особенностей младших подростков с проявлениями СДВГ / В. Б. Никишина, Е. А. Петраш, К. Ф. Юркшат // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2014. – № 1. – С. 247–255.

185. Никишина, В. Б. Структурно-уровневая организация системы регуляции поведения подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания с гиперактивностью: сборник Материалов международной практической конференции «Медицинская психология: современность, перспективы развития» / В. Б. Никишина, Е. А. Петраш, К. Ф. Юркшат. – Киев, 2013. – С. 135–136.

186. Никишина, В. Б. Проекция регуляторной разбалансированности свойств внимания на уровень индивидуально-типологических особенностей младших подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания и гиперактивности / В. Б. Никишина, К. Ф. Юркшат, В. Л. Баркова, Е. А. Петраш // Научное обозрение. – 2015. – № 19. – С. 201–209.

187. Никулина, Т. А. Характеристика межличностных отношений подростков в процессе интегрированного обучения / Т. А. Никулина // Специальное образование. – 2006. – № 7. – С. 29–34.

188. Новиков, В. В. Социальная психология: феномен и наука: учебное пособие / В. В. Новиков. – М.: Изд-во института психотерапии, 2003. – 341 с.

189. Нурмукашева, С. К. Психологические проблемы межличностных отношений в семье подростка с родителями / С. К. Нурмукашева, А. А. Аманиязова // Специальное образование. – 2015. – № 7. – С. 97–101.

190. Обозов, Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – Киев: Лыбидь, 1990. – 192 с.

191. Обухова, Е. В. Проблемы надомной формы обучения детей и подростков с отклонениями в интеллектуальном развитии / Е. В. Обухова // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 40–46.

192. Оконечникова, Л. В. Особенности межличностного восприятия в отношениях между подростками и их родителями / Л. В. Оконечникова / Новая наука: опыт, традиции, инновации. – 2015. – № 4. – С. 59–63.

193. Ольшанский, В. Б. Становление метода неоконченных предложений / В. Б. Ольшанский // Социология. – 1997. – № 9. – С. 82–97.

194. Ольшанский, В. Б. Личность и социальные ценности: монография / В. Б. Ольшанский. – М.: Просвещение, 2008. – 339 с.

195. Ольшанский, В.Б. Школьники в изменяющемся обществе (1982-1997 годы) / В. Б. Ольшанский, С. Г. Климова, Н. Ю. Волжская // Социологические исследования. – 1999. – № 6. – С. 88–95.

196. Осипова, Е. В. Особенности взаимоотношения метаболических реакций и функциональной активности головного мозга детей с СДВГ / Е. В. Осипова, Л. И. Колесникова, В. И. Михнович, М. И. Долгих, В. А. Петрова // Бюллетень Восточно-Сибирского научного центра Сибирского отделения Российской академии медицинских наук. – 2005. – № 2. – С. 218–222.

197. Осницкий, А. К. Выявление проблем ребенка и родителей с помощью «Фильм-теста» Р. Жилля / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 18–19.

198. Осницкий, А. К. Психологические механизмы самостоятельности / А.К. Осницкий. – М.: Обнинск, 2010. – 232 с.

199. Ойшыбекова, М. К. Влияние особенностей семейных отношений на социальное функционирование подростков с делинквентным поведением / М. К. Ойшыбекова, Г. В. Москаленко, Ю. А. Парфенов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2012. – № – С. 138–144.

200. Павлова, М. А. Интенсивный курс повышения грамотности на основе НЛП: учебное пособие / М. А. Павлов. – М., 1997. – 123 с.

201. Панков, М. Н. Изменения церебрального энергетического метаболизма у детей с синдромом дефицита внимания в процессе тренинга с биологической обратной связью / М. Н. Панков, Е. В. Рудакова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. – 2011. – № 4. – С. 71–76.

202. Паниотто, В. И. Структура межличностных отношений: методика и математические методы исследования / В. И. Паниотто. – Киев: Наукова думка, 1975. – 124 с.

203. Панкратова, Т. М. Саморегуляция в социальном поведении: учебное пособие / Т. М. Панкратова. – Ярославль: ЯрГУ, 2011. – 112 с.

204. Парсонс, Т. О социальных системах: монография / Т. Парсонс. – М.: Академический Проект, 2002. – 832 с.

205. Парфенова, Т. А. Психолого-педагогические условия формирования психологической готовности к обучению в школе детей с гиперактивностью: Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста» / Т. А. Парфенова, С. А. Савенюк. – 2016. – № 5. – С. 808–810.

206. Парыгин, Б. Д. Социальная психология как наука: монография / Б. Д. Парыгин. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1965. – 327 с.

207. Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории: монография / Б. Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 348 с.

208. Певзнер, М. С. Дети – олигофрены: монография / М. С. Певзнер. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 484 с.

209. Певзнер, М. С. Об отборе детей с временной задержкой темпа психического развития и стойкими церебральными состояниями в специальные школы или классы / М. С. Певзнер // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 3–12.

210. Первичко, Е. И. Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно-деятельностный подход / Е. И. Первичко // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4. – С. 13–22.

211. Перре, М. Клиническая психология: учебно-научное издание / М. Перре, У. Бауман. – СПб.: Питер, 2003. – 994 с.

212. Петровский, А. В. Личность, деятельность, коллектив: монография / А. В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 256 с.

213. Петровский, А. В. Общая психология: учебник / А. В. Петровский. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.

214. Петровский, А. В. Социальная психология коллектива: учебное пособие / А. В. Петровский, В. В. Шпалинский. – М.: Просвещение, 1978. – 175 с.

215. Петровский, А. В. Психология и время: монография / А. В. Петровский. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.

216. Петровский, А. В., Ярошевский М.Г. Словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

217. Петровский, А.В., Петровский В.А. Категориальная система психологии. Опыт построения теории теорий психологии / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 3–17.

218. Петроченко, М. А. Проблемы психологической работы с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / М. А. Петроченко // Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии. – 2009. – № 1. – С. 37–42.

219. Петрушин, С. В. Методика развития группового субъекта: Тезисы, доклады международной научно-практической конференции-презентации «Новые технологии обучения, диагностики и саморазвития творческой личности» / С. В. Петрушин. – Казань, 1993. – С. 67–68.

220. Петрушин, С. В. Психологический тренинг в многочисленной группе: методика / С. В. Петрушин. – М.: Академический проект, 2004. – 256 с.
221. Платонов, К. К. Структура и развитие личности: монография / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
222. Погодина, А. В. Макиавеллизм и социометрический статус подростка в учебной группе / А. В. Погодина, А. Д. Ларина // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 5. – С. 252–258.
223. Подоплекин, А. Н. Функциональное состояние головного мозга у детей с СДВГ при различных стратегиях поведенческого реагирования / А. Н. Подоплекин, Л. Ф. Старцева, Ю. С. Джос // Экология человека. – 2010. – № 11. – С. 28–34
224. Полина, А. В. Особенности доверительных отношений подростка и их влияние на социометрический статус в классе / А. В. Полина // Форум. – 2015. – № 2. – С. 92–97.
225. Попова, О. В. Особенности высших психических функций, электрической активности мозга и успешность обучения подростков и студентов с признаками СДВГ / О. В. Попова, И. Т. Нуреев, С. И. Трухина, Е. Г. Шушканова, А. Н. Трухин, В. И. Циркин, М. В. Злоказова // Вятский медицинский вестник. – 2009. – С. 77–81.
226. Попова, О. В. Эдукология как методологическая основа развития коммуникации / О. В. Попова, Е. Н. Ткаченко, С. А. Кокшаров // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – № 3. – С. 43-43.
227. Политика, О. И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью: научное издание / О. И. Политика. – СПб.: Речь, 2008. – С. 208.
228. Правило, Е. С. Патопсихологические характеристики детей дошкольного возраста с гиперактивными расстройствами и дефицитом внимания: дис. ... канд. психол. наук. 19.00.04 / Правило Екатерина Сергеевна.– СПб., 2010. – 187 с.
229. Правило, Е. С. Дизонтогенетическая концепция гиперактивного расстройства с дефицитом внимания / Е. С. Правило // Вестник ЮУрГУ. – 2009. – № 18. – С. 95–98.



230. Протопопова, М. В. Взаимосвязь родительского отношения с эмоциональными проявлениями и некоторыми характеристиками соматического состояния ребенка с дефицитом внимания и гиперактивностью / М. В. Протопопова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 50. – С. 51–56.
231. Прохоров, А. О. Смысловая регуляция психических состояний: монография / А. О. Прохоров. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 352 с.
232. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2005. – 936 с.
233. Психология детства: учебник / Под ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. – 368 с.
234. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2000. – 752 с.
235. Психиатрия. Национальное руководство / Под ред. Т. Б. Дмитриевой, В. Н. Краснова, Н. Г. Незнанова, В. Я. Семке, А. С. Тиганова. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2011. – 1000 с.
236. Равич-Щербо, И. В. Психогенетика: учебник / И. В. Равич-Щербо, Т. М. Марютина, Е. Л. Григоренко. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 447 с.
237. Радугин, А. А. Социология: курс лекций / А. А. Радугин, К. А. Радугин. – М.: Центр, 1999. – 160 с.
238. Разумникова, О. М. Особенности структуры внимания у детей младшего школьного возраста в норме и при СДВГ / О. М. Разумникова, Е. Ю. Лапина, Н. В. Вольф // Сибирский научный медицинский журнал. – 2007. – № 3. – С. 18–24.
239. Райт, М. Ч. Социологическое воображение: научное издание / М. Ч. Райт. – М.: Издательский Дом NOTA BENE, 2001. – 264 с.
240. Романов, А. М. Особенности эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста, страдающих синдромом дефицита внимания и гиперактивности / А. М. Романов, Ю. А. Фесенко // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2010. – Т. 5. – № 3. – С. 28–36.

241. Резниченко, Н. С. Использование нейросетевой системы для диагностики синдрома дефицита внимания с гиперактивностью / Н. С. Резниченко, С. Н. Шилов // Журнал медико-биологических исследований. – 2014. – № 1. – С. 48–54.
242. Реан, А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум: учебное пособие / А. А. Реан. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 255 с.
243. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология: учебник / А. А. Реан, Л. Я. Коломинский. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
244. Репина, Т. А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии / Т. А. Репина // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 158-165.
245. Романов, А. А. Направленная игротерапия агрессивности у детей: альбом диагностических и коррекционных методик: пособие / А. А. Романов. – М.: Плэйт, 2004. – 48 с.
246. Ромек, В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях: программа тренинга / В. Г. Ромек. – СПб.: Речь, 2008. – 175 с.
247. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: учебник / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 720 с.
248. Самарский, Д. М. Комплексный анализ невнимательности, импульсивности и гиперактивности у лиц с СДВГ юношеского и зрелого возраста / Д. М. Самарский, Я. Е. Бугаец, И. В. Сосновская, А. Б. Трембач // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 9–1. – С. 65–68.
249. Семаго, Н. Я. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога: учебное пособие / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М.: Аркти, 2000. – 207 с.
250. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст: методическое руководство / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с..

251. Семакова, Е. В. Семейно-социальные условия развития гиперактивности / Е. В. Семакова, И. Ю. Макарова // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 9. – С. 11–14.
252. Семенова, Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учебное пособие / Е. М. Семенова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 224 с.
253. Сайкин, Е. А. Социальные роли и многомерность личности / Е. А. Сайкин // Известия Томского политехнического университета. – 2010. – Т. 316. – № 6. – С. 200–203.
254. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учебное пособие / А. В. Семенович – М.: АСАДЕМА, 2002. – 232 с.
255. Семенюк, Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Л. М. Семенюк. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
256. Серов, П. Н. Корреляты психофизиологического развития детей с малой мозговой дисфункцией / П. Н. Серов // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 5. – С. 129–130.
257. Синева, Е. П. Психологическое изучение взаимоотношений слепых в производственном и школьном коллективах / Е. П. Синева // Дефектология. – 1980. – № 1. – С. 67–69.
258. Силкин, Л. Н. Психологическая диагностика личности и психотерапия инвалидов по зрению: методическое пособие / Л. Н. Силкин. – М.: Всероссийское общество слепых, 1984. – 45 с.
259. Симановский, А. Э. Концептуальная модель социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / А. Э. Симановский. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2011. – 278 с.
260. Сиресина, Н. Н. Участие родителей в психокоррекции отношений дошкольников в игровой деятельности / Н. Н. Сиресина, Ю. В. Столбун,

В. Д. Столбун, В. П. Стрельцова, А. А. Цалко // Записки торжокских психологов. – 1998. – № 1. – С. 56–68.

261. Сиротюк, А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: практическое руководство для учителей и родителей / А. Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 128 с.

262. Сиротюк, А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам / А. Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 128 с.

263. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения: научное издание / А. Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.

264. Сугрובה, Г. А. Особенности познавательной деятельности у младших школьников с признаками СДВГ / Г. А. Сугрובה // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 29. – С. 335–342.

265. Сугрובה, Г. А. Особенности регуляторных и информационных компонентов познавательной деятельности у детей 7–8 лет с признаками СДВГ / Г. А. Сугрובה, О. А. Семенова, Р. И. Мачинская // Экология человека. – 2010. – № 11. – С. 10–27.

266. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

267. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. – С. 212–385.

268. Смелзер, Н. Социология: курс лекций / Н. Смелзер. – М.: Феникс, 1994. – 688 с.

269. Собчик, Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики: научное издание / Л. Н. Собчик. – М.: Институт прикладной психологии, 2000. – 512 с.
270. Собчик, Л. Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений: практическое руководство / Л. Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2003. – 96 с.
271. Скворцов, Д. В. Стабилометрическое исследование: краткое руководство / Д. В. Скворцов. – М.: Маска, 2010. – 174 с.
272. Сорокин, В. М. Специальная психология: учебное пособие / В. М. Сорокин. – СПб.: Речь, 2003. – 216 с.
273. Сорокоумова, С. Н. Влияние родительского стиля общения на тревожность подростков в зависимости от структуры семьи / С. Н. Сорокоумова, О. В. Суворова, Т. Г. Мухина, С. А. Гладышев // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2016. – № 6. – С. 124–132.
274. Социология: курс лекций для студентов всех направлений и специальностей / под ред. В. А. Михайлова. – Ульяновск: УлГТУ, 2004. – 207 с.
275. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – М.: Медицина, 1965. – Т. 3. – 270 с.
276. Сухотина, Н. К. Оценочные шкалы синдрома дефицита внимания с гиперактивностью / Н. К. Сухотина, Т. И. Егорова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2008. – Т. 18. – № 4. – С. 15–21.
277. Таранушенко, Т. Е. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей / Т. Е. Таранушенко, Т. Е. Кустова, А. Б. Салмина // Российский педиатрический журнал. – 2013. – №4. – С. 41–47.
278. Терентьева, Е. В. Формирование волевой готовности к школе у детей 6-7 лет у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / Е. В. Терентьева, О. П. Болотникова, А. А. Ошкина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 11–18.
279. Тржесоглава, З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте: монография / З. Тржесоглава. – М.: Медицина, 1986. – 256 с.

280. Ульенкова, У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами развития: учебное пособие / У. В. Ульенкова, О. В. Лебедева. – М.: Академия, 2002. – 176 с.

281. Уманский, Л. И. Психология организаторской деятельности школьников: учебное пособие / Л. И. Уманский. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

282. Уэндер, П. Синдром нарушения внимания с гиперактивностью: учебник / П. Уэндер, Р. Шейдер. – М.: Практика, 1998. – 109 с.

283. Федеральная служба государственной статистики. URL:<http://www.gks.ru/> (дата обращения: 12.04.2013)

284. Фельдштейн, Д. И. Психологические проблемы формирования нравственных качеств личности в подростковом возрасте: пособие / Д. И. Фельдштейн. – Душанбе, 1969. – 97 с.

285. Фельдштейн, Д. И. Психологические проблемы общественно полезной деятельности как условия формирования личности подростка / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 26–34.

286. Фельдштейн, Д. И. Психологические особенности общественно полезной деятельности школьников / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 158–164.

287. Фельдштейн, Д. И. Психологические аспекты изучения современного подростка / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 33–42.

288. Фельдштейн, Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 31–41.

289. Фельдштейн, Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 3–19.

290. Феоктистова, С. В. Психология: учебное пособие для вузов по педагогическим специальностям / С. В. Феоктистова, Т. Ю. Маринова, Н. Н. Васильева. – М.: Академия, 2009. – 240 с.

291. Фесенко, Ю. А. Психодиагностические и психокоррекционные методы при синдроме дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у детей / Ю. А. Фесенко, М. И. Лохов // Специальное образование. – 2014. – Т. 2. – № 10. – С. 51–57.
292. Фесенко, Е. В. Психофармакотерапия в комплексном лечении детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью / Е. В. Фесенко, Ю. А. Фесенко // Практическая медицина. – 2009. – № 38. – С. 71–76.
293. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.
294. Флейк-Хобсон, К. Развитие ребенка и его отношений с окружающими: монография / К. Флейк-Хобсон, Б. Е. Робинсон, П. Скин. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1993. – 511 с.
295. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практическое пособие / К. Фопель. – М.; Генезис, 2001. – 160 с.
296. Холл, К. С. Теории личности: учебник / К. С. Холл, Г. Линдсей. – М.: Апрель-Пресс; Эксмо-Пресс, 1999. – 592 с.
297. Хлыбова, Е. В. Особенности социометрического статуса младших и старших подростков / Е. В. Хлыбова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2009. – Т. 15. – № 1. – С. 166–169.
298. Хоманс, Дж. Социальное поведение как обмен / Дж. Хоманс // Современная зарубежная социальная психология. – 1984. – С. 82–91.
299. Хомская, Е. Д. Нейропсихология: учебник / Е. Д. Хомская. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с.
300. Хрящева, Н. Ю. Психогимнастика в тренинге: сборник упражнений / Н. Ю. Хрящева. – СПб.: Ювента, 1999. – 256 с.
301. Цветков, А. В. Методы формирования саморегуляции у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / А. В. Цветков // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 10. URL:[www.sisp.nkras.ru](http://www.sisp.nkras.ru) (дата обращения: 08.09.16)

302. Цветков, Л. С. Нейропсихологическое консультирование в практике психолога образования: пособие / Л. С. Цветков, А. В. Цветков. – М.: Спорт и культура, 2012. – 120 с.
303. Цукерман, И. В. Глухота и проблема общения: учебно-методическое пособие / И. В. Цукерман. – Л.: Ленингр. восстановит. центр ВОГ, 1980. – 62 с.
304. Цыганкова, Н. И. Межличностные отношения младших школьников с гиперкинетическим расстройством / Н. И. Цыганкова, И. М. Никольская // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 216–223.
305. Черемисина, Д. С. Проявление адаптационных механизмов в подростковом возрасте: сборник Материалов 13 студенческой международной заочной научно-практической конференции / Д. С. Черемисина, И. В. Костакова. – 2013. – С. 138-142.
306. Чернышев, А. С. Социально-психологические основы организованности первичного коллектива: автореф. дис. ... докт. психол. наук. 19.00.05 / Чернышев Алексей Сергеевич. – М., 1980. – 65 с.
307. Чернышев, А. С. Теоретические аспекты социально-психологической помощи группам старшеклассникам в условиях депривации / А. С. Чернышев // Актуальные проблемы психологии: традиции и современность. – 1992. – Т. 2. – № 1. – С. 209–210.
308. Чернышев, А. С. Аппаратурные методики психологической диагностики группы в совместной деятельности: монография / А. С. Чернышев, Ю. А. Лунев, С. В. Сарычев. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 190 с.
309. Чуричков, А. Копилка для тренера. Сборник разминок, необходимых в любом тренинге / А. Чуричков, В. Снегирев. – СПб.: Речь, 2006. – 208 с.
310. Чутко, Л. С. Транскраниальная микрополяризация в лечении головных болей, напряжения / Л. С. Чутко, Ю. Д. Кропотов, Е. А. Яковенко, В. А. Гринь-Яценко // Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. – 2002. – № 4. – С. 23–24.



311. Чуркин, А. А. Краткое руководство по использованию МКБ-10 в психиатрии и наркологии: пособие для специалистов / А. А. Чуркин, А. Н. Мартюшов. – М.: Триада-Х, 2000. – 232 с.

312. Чэпмэн, Д. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у несовершеннолетних правонарушителей в Соединенных Штатах Америки / Д. Чэпмэн, Е. Л. Григоренко // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. – 2010. – № 3. – С. 90–95.

313. Шадриков, В. Д. Психологический анализ деятельности (системогенетический подход): учебное пособие / В. Д. Шадриков. – Ярославль: ЯрГУ, 1974. – 264 с.

314. Шадриков, В. Д. Системогенетический подход к проблеме развития: сборник Материалов V Всероссийской научно-практической конференции / В. Д. Шадриков. – 2011. – С. 11–15.

315. Шалкина, А. Н. Педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях центра ПМСС / А. Н. Шалкина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 3. – Т. 1. – С. 135–138.

316. Шалюгина, Т. А. Особенности и условия развития общения и межличностных отношений у дошкольников с нарушениями зрения: дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07 / Шалюгина Татьяна Александровна. – Краснодар, 2001. – 143 с.

317. Шапарь, В. Б. Современный курс практической психологии, или Как добиваться успеха: монография / В. Б. Шапарь. – Харьков: Книжный Клуб Семейного Досуга, 2011. – 416 с.

318. Шевченко, С. Г. Формирование знаний об окружающей действительности как средство активации познавательной деятельности детей с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 19.00.07 / Шапарь С. Г. – М., 1982. – 16 с.

319. Шевченко, И. А. Специфика синдрома СДВГ в дошкольном возрасте: сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конферен-

ции «Воспитание и обучение детей младшего возраста» / И. А. Шевченко, Ж. М. Глозман. М., 2014. – С. 5.

320. Шешукова, Н. Н. Влияние разных условий обучения на межличностные отношения младших подростков с задержкой психического развития / Н. Н. Шешукова // Специальное образование. – 2007. – № 8. – С. 59–61.

321. Шешукова, Н. Н. К вопросу об организации психологической работы по оптимизации межличностных отношений младших подростков с задержкой психического развития со сверстниками / Н. Н. Шешукова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 3. – С. 334–336.

322. Шкаратан, О. И. Социология неравенства. Теория и реальность: монография / О. И. Шкаратан. – М.: НИУ ВШЭ. 2011. – 528 с.

323. Шибутани, Т. Социальная психология: научное издание / Т. Шибутани. – Ростов на Дону: Феникс, 1999. – 539 с.

324. Шипицина, Л. М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособие для учителя / Л. М. Шипицина – СПб.: Союз, 2004. – 354 с.

325. Эйдемиллер, Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.

326. Эллис, А. Психотренинг по методу Альберта Эллиса: руководство / А. Эллис. – СПб.: Питер, 1999. – 320 с.

327. Эллис, А. Рационально–эмоциональная поведенческая терапия: руководство для психотерапевтов / А. Эллис, К. Макларен. – Ростов на Дону, 2008. – 244 с.

328. Эльконин, Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1989. – С. 265–267.

329. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Д. Б. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.
330. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.
331. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: научное издание / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, –1997. – 416 с.
332. Энциклопедия психологических тестов / А. Карелин – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
333. Эриксон, Э. Детство и общество: монография / Э. Эриксон – СПб.: Ленато, 1996. – 592 с.
334. Эфендиева, А. Г. Общая социология: учебное пособие / А. Г. Эфендиева. – М.: ИНФРА-М, 2007. – С. 654–470.
335. Юркова, Е. В. Проявление социальных представлений о дружбе в межличностных отношениях: дис. ... канд. психол. наук. 19.00.05 / Юркова Елена Владимировна. – СПб, 2004. – 169 с.
336. Юркова, Е. В. Гендерные модели дружеских отношений / Вариации на тему гендера: сборник Материалов III межвуз. конф. молодых исследователей «Гендерные отношения в современном российском обществе» / Е. В. Юркова. – СПб.: Алетейя, 2004. – С. 180–186.
337. Юркшат, К. Ф. Взаимосвязь склонности к отклоняющемуся поведению с проявлениями синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у подростков в возрасте 11–12 лет / К. Ф. Юркшат. – Курск: ГОУ ВПО КГМУ, 2011. – С. 435–436.
338. Юркшат, К. Ф. Исследование динамического праксиса у младших подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания с гиперактивностью: сборник Материалов Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2011» / К. Ф. Юркшат. – М.: МАКС Пресс, 2011. – С 185–191.

339. Юркшат, К. Ф. Исследование конструктивного праксиса у младших подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания с гиперактивностью // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: Материалы третьего международного теоретико-методологического семинара / К. Ф. Юркшат. – М.: МГПУ, 2011. – С. 224–225.

340. Юркшат, К. Ф. Межличностные отношения младших подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания с гиперактивностью: сборник Материалов Всероссийской научной конференции «Малая группа как субъект и объект психологического влияния» / К. Ф. Юркшат. – Курск: КГУ, 2011. – С. 232–234.

341. Юркшат, К. Ф. Нейропсихологическое исследование проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью: сборник Материалов 76-й всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых: Молодежная наука и современность / К. Ф. Юркшат. – Курск: ГОУ ВПО КГМУ, 2011. – С. 140.

342. Юркшат, К. Ф. Отногенетические закономерности возникновения синдрома дефицита внимания с гиперактивностью / К. Ф. Юркшат // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2012. – № 2. – С. 263–267.

343. Юркшат, К. Ф. Понятие межличностных отношений при дизонтогенезе: сборник Материалов клинической научно-практической конференции с международным участием, посвященной 77-летию КГМУ / К. Ф. Юркшат. – Курск.: КГМУ, 2012. – С. 383–384.

344. Юркшат, К. Ф. Пространство межличностных отношений младших подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания с гиперактивностью: сборник материалов научно-практической конференции молодых ученых / К. Ф. Юркшат. – СПб., 2011. – С. 232–234.

345. Юркшат, К. Ф. Проявления синдрома дефицита внимания с гиперактивностью как фактор возникновения поведенческих аддикций / К. Ф. Юркшат, – Курск: КГМУ, 2012. – С. 170–171.

346. Юркшат, К. Ф. Психологическая диагностика проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у младших подростков / К. Ф. Юркшат //

Вестник университета (Государственный университет управления). – 2013. – № 19. – С. 307–310.

347. Юркшат, К. Ф. Ролевая структура межличностных отношений младших подростков с проявлениями СДВГ: сборник Материалов итоговой научной конференции сотрудников КГМУ, Центрально-Черноземного научного центра РАМН и отделения РАЕН, посвященной 76-летию Курского государственного медицинского университета / К. Ф. Юркшат. – Курск: ГОУ ВПО КГМУ, 2011. – С. 133–135.

348. Юркшат, К. Ф. Программа психологической коррекции, направленной на оптимизацию системы межличностных отношений младших подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания с гиперактивностью / К. Ф. Юркшат // Известия Юго-Западного государственного университета. – 2014. – № 1. – С. 111–118.

349. Юркшат, К. Ф. Статусно–ролевая структура межличностных отношений младших подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания с гиперактивностью / К. Ф. Юркшат // Известия Юго-Западного государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 163–168.

350. Юркшат, К. Ф. К проблеме клинико–психологической диагностики синдрома дефицита внимания с гиперактивностью / К. Ф. Юркшат // Актуальные вопросы психиатрии и наркологии. – 2016. – № 5. – С. 196.

351. Юркшат, К. Ф. Структура ролей в пространстве межличностных отношений младших подростков с синдромом дефицита внимания и гиперактивности: сборник Материалов 77-й Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых с международным участием: Молодежная наука и современность / К. Ф. Юркшат. – Курск: ГОУ ВПО КГМУ, 2012. – С. 206.

352. Юркшат, К. Ф. Медико-биологические и нейропсихологические аспекты нарушений праксиса у младших подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания с гиперактивностью: сборник Материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: Медико-

биологические аспекты мультифакториальной патологии / К. Ф. Юркшат, В. Б. Никишина. – Курск: ГОУ ВПО КГМУ, 2011. – С. 268–269.

353. Юркшат, К. Ф., Петраш Е.А. Социально-психологические факторы межличностного взаимодействия подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания с гиперактивностью: сборник Материалов международной научно-практической конференции: «Человек в сложной жизненной ситуации: клинико-психологические аспекты» / К. Ф. Юркшат, Е. А. Петраш. – Курск: КГМУ, 2012. – С. 235–237.

354. Яйлаханов, С. В. Организация учебной деятельности студентов (курсантов) в информационной образовательной среде: автореф. дис. ... канд. педагог. наук. 19.00.08 / Яйлаханов Сергей Вячеславович. – Ставрополь, 2006. – 20 с.

355. Ярославцева, И. В. Депривированные дети: проблемы здоровья и адаптации: монография. – Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2002. – 160 с.

356. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию: научное издание / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

357. Ярышева, А. А. Межличностные отношения как социально-психологическая детерминанта наркозависимого поведения у подростков / А. А. Ярышева // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 4. – С. 221–223.

358. Ясюкова, Л. А. Социально-психологические особенности подростков с проблемным поведением / Л. А. Ясюкова // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2007. – Т. 7. – № 1. – С. 62–67.

359. Ясюкова, Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций: методическое руководство / Л. А. Ясюкова. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 1997. – 80 с.

360. American Psychiatric Association. Attention-deficit/hyperactivity disorder. In: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, American Psychiatric Association, Arlington, VA., 2013. P. 59.

361. Asbahr FR, Castillo AR, Ito LM, Latorre MR, Moreira MN, Lotufo-Neto F. Group cognitive-behavioral therapy versus sertraline for the treatment of children and

adolescents with obsessive-compulsive disorder // *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 2005.–P. 1128–1136.

362. Barkley R. A. Attention deficit hyperactivity disorder. N. Y.; L.: The Guilford Press, 1998. –P. 628.

363. Berger, P, Lukman, T. Social Construction of Reality: a treatise on the sociology of consciousness. Moscow, 1995.–P. 254.

364. Berquin P. C. Cerebellum in attention-deficit hyperactivity disorder. A morphometric MRI study / P. C. Berquin, J. N. Giedd, L. K. Jacobsen et al // *Neurology : Official J. of the American Academy of Neurology.*, 1998. № 50(4). – P. 1087–1093.

365. Birdwhistell R L. Some body motion elements accompanying spoken American English // O. Thayer (ed.) *Communication: concepts and perspectives*. Washington D. C.: Spartan., 1967. –P. 53–76.

366. Bloh, Christopher Assessing Self-Control Training in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder // *The Behavior Analyst Today.*, 2010. –P. 28–32.

367. Cantwell D.P. Attention Deficit Disorder: a Review of the Past 10 Years // *S. Am. Acad. Child Adolesc Psychiatry.*, 1996. –Vol. 35, №8. – P. 978–987.

368. Cameron Anderson and Gavin J. Kilduff The Pursuit of Status in Social Groups // *Current directions in psychological science*. University of California, Berkeley. 2010. ISA (Editorial Arrangement of sociopedia.isa). –P. 295–298.

369. Cameron Anderson, Oliver P. John, Dacher Keltner, and Ann M. Kring Who Attains Social Status? Effects of Personality and Physical Attractiveness in Social Groups // *Personality process and individual differences*. University of California, Berkeley., 2005.– P. 116–130.

370. Castellanos F. X. Anatomic brain Abnormalities in Monozygotic Twins Discordant for Attention Deficit Hyperactivity Disorder / F. X. Castellanos, W. Sharp, R. Oottesman et al. // *The American Journal of Psychiatry*, 2003. № 160. – P. 1693–696.

371. Conners CK, Epstein JN, March JS, Angold A, Wells KC, Klaric J, Swanson JM et al Multimodal treatment of ADHD in the MTA: an alternative outcome analysis// *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 2001. –P. 159–167.

372. Compton SN, March JS, Brent D, Albano AM 5th, Weersing R, Curry J. Cognitive-behavioral psychotherapy for anxiety and depressive disorders in children and adolescents: an evidence-based medicine review// *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.*, 2004.P. 30–59.

373. Cousins LS, Weiss G. Parent training and social skills training for children with attention-deficit hyperactivity disorder: how can they be combined for greater effectiveness? *Can J Psychiatry*, 1993. –P. 449–457.

374. Cuffe, S.P., Visser, S.N., Holbrook, J.R., Danielson, M.L., Greryk L.L., Wolraich, M.L., McKeown R.E. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Psychiatric Comorbidity: Functional Outcomes in a School-Based Sample of Children// *Journal of Attention Disorders.* November 25, 2015.– P. 10.

375. Curatolo P., Paloscia C., D'Agati E., Moavero R., Pasini A. The neurobiology of attention deficit / hyperactivity disorder / Paolo Curatolo, Claudio Paloscia, Elisa D'Agati, Romina Moavero, Augusto Pasini // *European Journal of Paediatric Neurology*, 2009. –Vol. 13. № 4. –P. 299–304.

376. Craig D. Parks *The social psychology of small groups* // *Psychology*. Washington State University, USA, 2013. –P. 41–63.

377. Dabrowska A. *Attributes of social communication in education* // *Материалы 4 Международной междисциплинарной научно-практической конференции: «Психолого-педагогические технологии в условиях инновационных процессов в медицине и образовании»*. Новосибирск: Изд. ООО «Архивариус-Н», 2013. –С. 212–215.

378. Dalsgaard S. Reassessment of ADHD in a historical cohort of children treated with stimulants in period 1969—1989 / S. Dalsgaard, N. Hansen, P. B. Mortensen et al // *European Child and Adolescent Psychiatry.*, 2001. № 10. – P. 230–239.

379. David Zandvliet, Perry den Brok, Tim Mainhard, Jan Van Tartwijk *Interpersonal Relationships in education: From theory to practice* // *Advances in learning environments research*, 2014.–P. 95–111.



380. Depue B. E., Burgess G. C., Willcutt E. G., Ruzic L., Banich M. T. Inhibitory Control of Memory Retrieval and Motor Processing Associated with the Right Lateral Prefrontal Cortex: Evidence from Deficits in Individuals with ADHD / B. E. Depue, G. C. Burgess, E. G. Willcutt, L. Ruzic, M. T. Banich // *Neuropsychologia*, 2010. –Vol.48. № 13.– P. 3909–3917.

381. Donney VK, Poppen R. Teaching parents to conduct behavioral relaxation training with their hyperactive children // *J Behav Ther Exp Psychiatry*, 1989. –P. 319–325.

382. Durston S., de Zeeuw P., Staal W. G. Imaging genetics in ADHD: A focus on cognitive control / Sarah Durston, Patrick de Zeeuw, Wouter G. Staal // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews.*, 2009. –Vol. 33. № 5. –P. 674–689.

383. Emma Sciberras, Kate Lycett, Daryl Efron, Fiona Mensah, Bibi Gerner, Harriet Hiscock Anxiety in Children With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder// *Pediatrics*, 2014. – P. 11–13.

384. Finkel M.F. The Evolution of the Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Across the Human Life Span // *The Many Faces of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder* / K. Michelsson, S. Stanman (Eds.). Helsinki. 2001. – P. 93–102.

385. Frankel F, Myatt R, Cantwell DP, Feinberg DT Parent-assisted transfer of children's social skills training: effects on children with and without attention-deficit hyperactivity disorder // *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.*, 1997. – P. 1056–1064.

386. Gau S. S.; Shang C.-Y. Executive Functions as Endophenotypes in ADHD: Evidence from the Cambridge Neuropsychological Test Battery (CANTAB) / Susan Shur-Fen Gau, Chi-Yung Shang // *J Child Psychol Psychiatry.*, 2010. – Vol.51. № 7. – P. 838–849.

387. Getahun D, Jacobsen SJ, Fasset MJ, et al., Recent trends in childhood attention-deficit/hyperactivity disorder// *JAMA Pediatr.*, 2013. –P. 167 –168.

388. Gillberg C. Why bother about clumsiness? The implications of having developmental coordination disorder (DCD) / C. Gillberg, B. Kadesjo // *Journal Neural. Plast.*, 2003.–№10. –P. 59–68.

389. Goldbeck L, Schmid K. Effectiveness of autogenic relaxation training on children and adolescents with behavioral and emotional problems.// *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 2003.– P. 1046–54.

390. Harvey W. Motor performance of children with attention-deficit hyperactivity disorder: a preliminary investigation / W. Harvey, G. Reid // *Adapt. Phys. Act.*, 1997. – № 14. – P. 189–202.

391. Hogg M.A. Group Processes, Social Psychology of// *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences.*, 2011. P. – 6417–6423.

392. Huang-Pollock C. L. Karalunas S. L. Working memory demands impair skill acquisition in children with ADHD / Cynthia L. Huang-Pollock, Sarah L. Karalunas // *Journal of Abnormal Psychology.*, 2010. –Vol. 119. № 1.– P. 174–185.

393. Jay J. Van Bavel and William A. Cunningham A Social Identity Approach to Person Memory: Group Membership, Collective Identification, and Social Role Shape Attention and Memory// *Pers Soc Psychol Bull.*, 2012.– P. 1566–1578.

394. Jucaite A. Deficient coordination of associated postural adjustments during a lifting task in children with neurodevelopmental disorders / A. Jucaite, E. Fernell, H. Forssberg, M. Hadders-Algra // *J. Developmental Medicine and Child Neurology*, 2003.–№ 45. – P. 731–742.

395. Jacqueliën van Stekelenburg and Bert Klandermans The social psychology of protest // *VU University, The Netherlands. 2010. ISA (Editorial Arrangement of sociopedia.isa).* P.1–13.

396. Julian Oldmeadow The University of Exeter; Michael J Platow The Australian National University; Margaret Foddy Carleton University. Task-groups as self-categories: a social identity perspective on status generalization // *Current research in social psychology*, 2005. P. 269–282.

397. Kadesjo B. The comorbidity of ADHD in the general population of Swedish school-age children / B. Kadesjo, C. Gillberg // *J. Child Psychological Psychiatry*, 2001. –№ 42 (4).– P. 487–492.

398. Kelman H.C. Violence without moral restraint: Reflections on the dehumanization of victims and victimizers // *Journal of Social Issues*, 1973. –P. 25–61.

399. Klockars M. The Many Faces of Attention Deficit/Hiperactivity Disorder / R. Michelsson, S. Stenman (Eds.). Helsiuki., 2001.– P. 5–6.
400. Pavuluri MN, Graczyk PA, Henry DB, Carbray JA, Heidenreich J, Miklowitz DJ. Child- and family-focused cognitive-behavioral therapy for pediatric bipolar disorder: development and preliminary results.// *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.*, 2004. –P. 528–537.
401. Piek J. P. The relationship between motor coordination, executive functioning and attention in school aged children / J. P. Piek, M. J. Dyck, A. Nieman et al. // *Archives of Clinical Neuropsychology.*, 2004. № 19(8). P. 1063–1076.
402. Pitcher T. M. Fine and gross motor ability in males with ADHD / T. M. Pitcher, J. P. Piek, D. A. Hay // *Developmental Medicine and Child Neurology*, 2003. № 45 (8). – P. 525–535.
403. Rubia K. Inhibitory dysfunction in hyperactive boys / K. Rubia, J. Oosterlaan, J. A. Sergeant et al. // *Behavioural Brain Resrchers.*, 1998. № 94. –P. 23–32.
404. Rushton JL, Fant KE, Clark SJ Use of practice guidelines in the primary care of children with attention deficit hyperactivity disorder. // *Pediatrics.*, 2004.– P. 223–228.
405. Sandber S. Hyperkinetic or Attention Deficit Disorder // *British J. Psychiatry.M* 1996. –Vol. 169. № 7. – P. 10–17.
406. Semmd-Clikeman M. Using MR1 to examine brain-behaviour relationships in males with attention deficit disorder with hyperactivity / M. Semmd-Clikeman, R. J. Steingard, P. Filipek el al. // *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2000. –№ 39.– P. 477–484.
407. Soderlund G., Sikstrom S., Smart A. Listen to the noise: noise is beneficial for cognitive performance in ADHD / G. Soderlund, S. Sikstrom, A. Smart // *Journal Of Child Psychology And Psychiatry, And Allied Disciplines*, 2007. Vol. 48. № 8. P. 840–847.
408. Schmahmann J. The function of the cerebellum in cognition, affect and consciousness: Empirical support for the embodied mind / J. Schmahmann, D. Jeremy, C. M. Anderson // *Consciousness & Emotion.*, 2001. № 2. P. 273–309.

409. Schroyer C. Effects of rate, non-relevant information, and repetition on the listening comprehension of hyperactive children / C. Schroyer, S. S. Zenlull // *J. Special Education*, 1986. № 20. P. 231–239.

410. Schecklmann M., Romanos M., Bretscher F., Plichta M. M., Warnke A., Fallgatter A. J. Prefrontal oxygenation during working memory in ADHD / Martin Schecklmann, Marcel Romanos, Franziska Bretscher, Michael M. Plichta, Andreas Warnke, Andreas J. Fallgatter // *Journal of Psychiatric Research*, 2010. Vol. 44. № 10. P. 621–628.

411. Shiels K., Hawk L. W. Jr. Self-regulation in ADHD: The role of error processing / Keri Shiels, Larry W. Hawk Jr. // *Clinical Psychology Review*, 2010. – Vol. 30. № 8.– P. 951–961.

412. Spence SH *Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice.* // *Child and Adolescent Mental Health.*, 2003. P. 84–96.

413. Tagfel H. *Social identity and intergroup relations.* Cambridge: Univ. Press, 1982.

414. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior. In: (Eds) Worchel S., Austin W.G., *Social psychology of intergroup relations*, 1986. P. 7–24.

415. Turner J.C. Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior // Lawler E.J. (ed.) *Advances in group process. Theory and research.* V. 2. Greenwich: Connect, 1985.

416. Tseng M. Relationship between motor proficiency, attention, impulse, and activity in children with ADHD / M. Tseng, A. Henderson, S. Chow Yao // *Developmental Medicine and Child Neurology*, 2004. – № 46 (6). –P. 381–388.

417. Van der Meere J. Sustained attention and pervasive hyperactivity / J. Van der Meere, E. Wekking, J. Sergeant // *J. Child Psychology and Psychiatry.*, 1991. № 32. P. 275–284.

418. Visser SN, Blumberg SJ, Danielson ML, Bitsko RH, Kogan MD. State-based and demographic variation in parent-reported ADHD medication rates, 2008. –P. 76–78.

419. Visser SN, Danielson ML, Bitsko RH, Perou R, Blumberg SJ. Convergent validity of parent-reported attention-deficit/hyperactivity disorder diagnosis: A cross-study comparison // *JAMA Pediatr.*, 2013. P. 1–2.
420. Wang J. A case-control study on balance function of attention deikh hyperactivity disorder (ADHD) children / J. Wang, Y. Wang, Y. Ren // *Beijing Da Xue Xue Bao.*, 2003. № 18 (3). P. 280–283.
421. Wood JJ, Piacentini JC, Southam-Gerow M, Chu BC, Sigman M. Family cognitive behavioral therapy for child anxiety disorders // *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 2006.– P. 314–321.
422. Whitmont S. Kinaesthetic acuity and fine motor skills in children with attention-deficit-hyperactivity disorder: a preliminary report / S. Whitmont, C. Clark // *Developmental Medicine and Child Neurology*, 1996. – № 38.– P. 1091–1098.
423. Zang Y. Objective measurement of the balance dysfunction in attention deficit hyperactivity disorder children / Y. Zang, B. Gu, Q. Qian, Y. Wang // *Chinese Journal of Clinical Rehabilitation*, 2002. – № 6 (9). –P. 1372–1374.
424. Zametkin A.J., Liotta W. The Neurobiology of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder // *S. Clin. Psychiatry*, 1998.– Vol. 58, №7. –P. 17–23.
425. Zentall S. S. Optimal stimulation: a model of disordered activity and performance in normal and deviant children / S. S. Zentall, T. R. Zentall // *Psychological Bulletin*, 1983. – № 94.– P. 446–471.

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

**Сводные таблицы первичных результатов**

Показатели скорости и точности внимания и оценки результатов выполнения нейропсихологических проб младших подростков с проявлениями гиперактивности

№п/п	Код	Тулуз-Пьерон				ОП нейро 1	ОП нейро 2
		Скорость		Точность			
		кол.	кач.	кол.	кач.		
1	ЩИА	54,6	высокая	0,9	слабая	19	10
2	АКЭ	64,5	высокая	0,91	слабая	22	10
3	ССС	56,9	высокая	0,91	слабая	20	10
4	ОГБ	63,7	высокая	0,9	слабая	23	10
5	РАГ	62,3	высокая	0,9	слабая	17	7,5
6	РИГ	63,2	высокая	0,91	слабая	18	10
7	ВАО	55,6	высокая	0,9	слабая	25	12,5
8	РИГ	61,8	высокая	0,91	слабая	21	10
9	ГГР	63,4	высокая	0,9	слабая	24	12,5
10	ЖАА	63,5	высокая	0,91	слабая	24	10
11	ПМА	61,1	высокая	0,9	слабая	23	10
12	БВВ	60,8	высокая	0,91	слабая	25	12,5
13	САС	59,6	высокая	0,91	слабая	24	10
14	МНВ	62	высокая	0,91	слабая	23	10
15	ААБ	58,8	высокая	0,91	слабая	26	15
16	ГДЭ	60,6	высокая	0,91	слабая	25	10
17	ИИО	58,2	высокая	0,91	слабая	24	10
18	РКИ	58,9	высокая	0,9	слабая	23	10
19	КИО	60,3	высокая	0,91	слабая	22	10
20	ГЭФ	61,6	высокая	0,9	слабая	21	10
21	ФДД	63,2	высокая	0,9	слабая	23	10
22	ОЯС	62,9	высокая	0,91	слабая	24	12,5
23	ВЯА	60,9	высокая	0,9	слабая	23	10
24	ПМД	58,6	высокая	0,91	слабая	24	10
25	БВС	64,7	высокая	0,9	слабая	23	10
26	ЮДЮ	62,3	высокая	0,9	слабая	24	10
27	ЧАА	58,3	высокая	0,9	слабая	22	10
28	ЩИА	54,6	высокая	0,9	слабая	19	10
29	АКЭ	64,5	высокая	0,91	слабая	22	10
30	ССС	56,9	высокая	0,91	слабая	20	10
31	ОГБ	63,7	высокая	0,9	слабая	23	10
32	РАГ	62,3	высокая	0,9	слабая	17	7,5
33	РИГ	63,2	высокая	0,91	слабая	18	10
34	ВАО	55,6	высокая	0,9	слабая	25	12,5
35	РИГ	61,8	высокая	0,91	слабая	21	10
36	ГГР	63,4	высокая	0,9	слабая	24	12,5
37	ЖАА	63,5	высокая	0,91	слабая	24	10
38	ПМА	61,1	высокая	0,9	слабая	23	10
39	БВВ	60,8	высокая	0,91	слабая	25	12,5
40	САС	59,6	высокая	0,91	слабая	24	10
41	МНВ	62	высокая	0,91	слабая	23	10
42	ААБ	58,8	высокая	0,91	слабая	26	15
43	ГДЭ	60,6	высокая	0,91	слабая	25	10
44	ИИО	58,2	высокая	0,91	слабая	24	10
45	РКИ	58,9	высокая	0,9	слабая	23	10
46	КИО	60,3	высокая	0,91	слабая	22	10
47	ГЭФ	61,6	высокая	0,9	слабая	21	10
48	ФДД	63,2	высокая	0,9	слабая	23	10
49	ОЯС	62,9	высокая	0,91	слабая	24	12,5
50	ВЯА	60,9	высокая	0,9	слабая	23	10



Показатели частоты встречаемости копинг–стратегий у младших подростков с проявлениями гиперактивности

№п/п	Код	Хайм		
		Когнитивный	Эмоциональный	Поведенческий
1	ЩИА	Н	Н	О
2	АКЭ	О	О	Н
3	ССС	О	О	О
4	ОГБ	Н	Н	Н
5	РАГ	Н	Н	Н
6	РИГ	О	Н	Н
7	ВАО	П	О	О
8	РИГ	О	Н	О
9	ГГР	О	О	О
10	ЖАА	О	О	Н
11	ПМА	Н	О	О
12	БВВ	П	О	О
13	САС	О	О	О
14	МНВ	О	О	Н
15	ААБ	П	П	О
16	ГДЭ	П	О	Н
17	ИИО	О	О	О
18	РКИ	О	Н	О
19	КИО	О	О	Н
20	ГЭФ	Н	Н	Н
21	ФДД	О	О	Н
22	ОЯС	П	О	О
23	ВЯА	Н	О	Н
24	ПМД	О	О	О
25	БВС	Н	О	О
26	ЮДЮ	Н	О	Н
27	ЧАА	О	О	Н
28	ЩИА	Н	Н	О
29	АКЭ	О	О	Н
30	ССС	О	О	О
31	ОГБ	Н	Н	Н
32	РАГ	Н	Н	Н
33	РИГ	О	Н	Н
34	ВАО	П	О	О
35	РИГ	О	Н	О
36	ГГР	О	О	О
37	ЖАА	О	О	Н
38	ПМА	Н	О	О
39	БВВ	П	О	О
40	САС	О	О	О
41	МНВ	О	О	Н
42	ААБ	П	П	О
43	ГДЭ	П	О	Н
44	ИИО	О	О	О
45	РКИ	О	Н	О
46	КИО	О	О	Н
47	ГЭФ	Н	Н	Н
48	ФДД	О	О	Н
49	ОЯС	П	О	О
50	ВЯА	Н	О	Н

Показатели склонности к отклоняющемуся поведению младших подростков с проявлениями гиперактивности

№п/п	Код	Орел						
		Шкала установки на социальную желательность	Шкала склонности к преодолению норм и правил	Шкала склонности к аддиктивному поведению	Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	Шкала склонности к агрессии и насилию	Шкала волевого контроля эмоциональных реакций	Шкала склонности к деликвентному поведению 7
1	ЩИА	62	66	68	54	51	69	55
2	АКЭ	35	37	39	43	55	62	41
3	ССС	44	50	53	32	46	55	57
4	ОГБ	58	56	62	45	46	65	66
5	РАГ	62	66	68	54	58	65	68
6	РИГ	67	69	62	48	53	58	55
7	ВАО	35	37	39	40	34	37	48
8	РИГ	65	66	62	51	60	62	57
9	ГГР	55	59	60	45	60	65	68
10	ЖАА	35	37	42	45	51	62	66
11	ПМА	35	31	30	24	29	33	32
12	БВВ	44	37	39	40	43	58	55
13	САС	44	31	28	24	29	33	41
14	МНВ	44	37	48	40	43	55	64
15	ААБ	35	31	28	24	34	26	32
16	ГДЭ	35	27	26	24	29	30	32
17	ИИО	55	56	62	45	46	65	66
18	РКИ	44	56	62	51	55	62	68
19	КИО	44	40	35	29	27	30	32
20	ГЭФ	44	69	64	45	46	62	41
21	ФДД	55	50	62	40	58	62	41
22	ОЯС	44	50	53	48	60	65	68
23	ВЯА	58	56	64	45	58	65	68
24	ПМД	55	66	68	54	51	69	66
25	БВС	58	63	62	51	67	69	66
26	ЮДЮ	58	69	62	48	48	65	59
27	ЧАА	55	50	48	45	58	62	53
28	ЩИА	62	66	68	54	51	69	55
29	АКЭ	35	37	39	43	55	62	41
30	ССС	44	50	53	32	46	55	57
31	ОГБ	58	56	62	45	46	65	66
32	РАГ	62	66	68	54	58	65	68
33	РИГ	67	69	62	48	53	58	55
34	ВАО	35	37	39	40	34	37	48
35	РИГ	65	66	62	51	60	62	57
36	ГГР	55	59	60	45	60	65	68
37	ЖАА	35	37	42	45	51	62	66
38	ПМА	35	31	30	24	29	33	32
39	БВВ	44	37	39	40	43	58	55
40	САС	44	31	28	24	29	33	41
41	МНВ	44	37	48	40	43	55	64
42	ААБ	35	31	28	24	34	26	32
43	ГДЭ	35	27	26	24	29	30	32
44	ИИО	55	56	62	45	46	65	66
45	РКИ	44	56	62	51	55	62	68
46	КИО	44	40	35	29	27	30	32
47	ГЭФ	44	69	64	45	46	62	41
48	ФДД	55	50	62	40	58	62	41
49	ОЯС	44	50	53	48	60	65	68
50	ВЯА	58	56	64	45	58	65	68

Показатели индивидуально–типологических особенностей младших подростков с проявлениями гиперактивности

№п/п	Код	ИТДО									
		ложь	Аг- граваци- я	Экст- равер- сия	Спон- тан- ность	Агрес- сив- ность	Ригид- ность	Интро- вер- сия	Сензи- тив- ность	Тре- вож- ность	Эмо- тив- ность
1	ЩИА	3	6	6	4	6	3	5	5	6	3
2	АКЭ	1	2	5	3	4	1	3	3	5	1
3	ССС	3	5	6	4	5	2	3	4	4	3
4	ОГБ	3	4	5	3	4	1	1	3	4	3
5	РАГ	3	5	6	3	6	3	3	2	1	3
6	РИГ	2	4	6	5	6	2	4	3	5	2
7	ВАО	1	3	4	2	5	3	2	3	4	1
8	РИГ	2	3	4	3	4	2	3	5	4	2
9	ГТР	2	4	5	3	5	1	3	4	5	2
10	ЖАА	3	1	5	4	5	2	3	4	2	3
11	ПМА	1	2	3	4	3	2	5	3	4	1
12	БВВ	3	4	5	4	4	2	3	4	2	3
13	САС	3	5	5	4	2	1	3	5	3	3
14	МНВ	2	3	5	3	6	2	4	3	3	2
15	ААБ	4	3	2	4	2	1	3	1	2	4
16	ГДЭ	2	2	5	3	4	3	4	3	5	2
17	ИИО	3	4	6	3	6	2	3	5	4	3
18	РКИ	3	5	6	4	5	3	4	5	6	3
19	КИО	2	6	4	3	2	1	5	3	4	2
20	ГЭФ	1	4	5	3	5	2	4	5	6	1
21	ФДД	2	5	6	3	4	2	4	5	3	2
22	ОЯС	3	5	6	4	5	2	3	4	4	3
23	ВЯА	3	4	5	2	5	2	3	3	4	3
24	ПМД	3	6	6	4	6	4	4	3	3	3
25	БВС	3	5	5	3	4	2	3	5	3	3
26	ЮДЮ	3	4	6	2	4	3	2	1	3	3
27	ЧАА	2	2	5	4	3	1	2	3	5	2
28	ЩИА	3	6	6	4	6	3	5	5	6	3
29	АКЭ	1	2	5	3	4	1	3	3	5	1
30	ССС	3	5	6	4	5	2	3	4	4	3
31	ОГБ	3	4	5	3	4	1	1	3	4	3
32	РАГ	3	5	6	3	6	3	3	2	1	3
33	РИГ	2	4	6	5	6	2	4	3	5	2
34	ВАО	1	3	4	2	5	3	2	3	4	1
35	РИГ	2	3	4	3	4	2	3	5	4	2
36	ГТР	2	4	5	3	5	1	3	4	5	2
37	ЖАА	3	1	5	4	5	2	3	4	2	3
38	ПМА	1	2	3	4	3	2	5	3	4	1
39	БВВ	3	4	5	4	4	2	3	4	2	3
40	САС	3	5	5	4	2	1	3	5	3	3
41	МНВ	2	3	5	3	6	2	4	3	3	2
42	ААБ	4	3	2	4	2	1	3	1	2	4
43	ГДЭ	2	2	5	3	4	3	4	3	5	2
44	ИИО	3	4	6	3	6	2	3	5	4	3
45	РКИ	3	5	6	4	5	3	4	5	6	3
46	КИО	2	6	4	3	2	1	5	3	4	2
47	ГЭФ	1	4	5	3	5	2	4	5	6	1
48	ФДД	2	5	6	3	4	2	4	5	3	2
49	ОЯС	3	5	6	4	5	2	3	4	4	3
50	ВЯА	3	4	5	2	5	2	3	3	4	3

Показатели параметров системы саморегуляции младших подростков  
с проявлениями гиперактивности

№п/п	Код	Саморегуляция						
		Планиро- вание	Модели- рование	Програм- мирова- ние	Оценива- ние ре- зультатов	Гибкость	Само- стоятель- ность	Общий уровень саморег.
1	ЩИА	4	5	5	6	1	7	6
2	АКЭ	6	8	3	4	2	4	3
3	ССС	5	8	6	7	5	4	3
4	ОГБ	6	7	5	4	3	5	2
5	РАГ	2	4	3	4	2	3	3
6	РИГ	5	6	3	3	2	4	4
7	ВАО	2	6	7	8	6	8	4
8	РИГ	3	8	8	4	6	7	4
9	ГТР	4	6	4	2	3	5	4
10	ЖАА	1	8	5	3	4	5	4
11	ПМА	2	6	6	7	6	8	3
12	БВВ	3	8	5	4	3	4	3
13	САС	4	6	7	7	6	8	4
14	МНВ	2	5	6	8	6	8	7
15	ААБ	3	6	7	8	7	8	8
16	ГДЭ	6	8	7	8	8	7	8
17	ИИО	2	5	5	5	1	7	6
18	РКИ	2	7	3	4	5	4	4
19	КИО	2	8	8	9	7	8	7
20	ГЭФ	6	6	3	4	4	4	3
21	ФДД	3	8	6	7	5	5	4
22	ОЯС	2	7	6	7	6	8	3
23	ВЯА	1	6	4	3	3	4	4
24	ПМД	5	6	3	2	2	4	2
25	БВС	2	7	3	3	3	4	3
26	ЮДЮ	3	5	4	5	4	5	3
27	ЧАА	2	5	6	4	3	3	4
28	ЩИА	4	5	5	6	1	7	6
29	АКЭ	6	8	3	4	2	4	3
30	ССС	5	8	6	7	5	4	3
31	ОГБ	6	7	5	4	3	5	2
32	РАГ	2	4	3	4	2	3	3
33	РИГ	5	6	3	3	2	4	4
34	ВАО	2	6	7	8	6	8	4
35	РИГ	3	8	8	4	6	7	4
36	ГТР	4	6	4	2	3	5	4
37	ЖАА	1	8	5	3	4	5	4
38	ПМА	2	6	6	7	6	8	3
39	БВВ	3	8	5	4	3	4	3
40	САС	4	6	7	7	6	8	4
41	МНВ	2	5	6	8	6	8	7
42	ААБ	3	6	7	8	7	8	8
43	ГДЭ	6	8	7	8	8	7	8
44	ИИО	2	5	5	5	1	7	6
45	РКИ	2	7	3	4	5	4	4
46	КИО	2	8	8	9	7	8	7
47	ГЭФ	6	6	3	4	4	4	3
48	ФДД	3	8	6	7	5	5	4
49	ОЯС	2	7	6	7	6	8	3
50	ВЯА	1	6	4	3	3	4	4

Показатели уровня выраженности стилей родительского отношения  
(опросник ОРО А. Варга и В. Столин) у младших подростков  
с проявлениями гиперактивности

№п/п	Код	Опросник Варга-Столин				
		Принятие-отвержение	Кооперация	Симбиоз	Авторитарная гиперсонализация	Маленький неудачник
1	ЩИА	5	8	6	5	4
2	АКЭ	25	6	5	3	8
3	ССС	14	7	6	7	6
4	ОГБ	7	4	5	6	3
5	РАГ	19	3	1	7	6
6	РИГ	4	5	6	4	2
7	ВАО	8	7	5	3	1
8	РИГ	19	6	4	4	3
9	ГГР	13	5	5	3	2
10	ЖАА	28	4	3	2	4
11	ПМА	15	5	6	5	3
12	БВВ	12	7	5	4	2
13	САС	25	2	1	7	6
14	МНВ	17	7	6	5	4
15	ААБ	9	5	4	3	1
16	ГДЭ	6	7	5	2	3
17	ИИО	12	6	2	7	8
18	РКИ	11	5	2	6	4
19	КИО	4	7	3	5	5
20	ГЭФ	2	6	4	7	2
21	ФДД	13	5	3	4	3
22	ОЯС	16	5	5	6	5
23	ВЯА	15	3	4	5	2
24	ПМД	12	5	3	6	7
25	БВС	10	5	4	7	8
26	ЮДЮ	12	6	5	4	3
27	ЧАА	19	4	5	6	6
28	ЩИА	5	8	6	5	4
29	АКЭ	25	6	5	3	8
30	ССС	14	7	6	7	6
31	ОГБ	7	4	5	6	3
32	РАГ	19	3	1	7	6
33	РИГ	4	5	6	4	2
34	ВАО	8	7	5	3	1
35	РИГ	19	6	4	4	3
36	ГГР	13	5	5	3	2
37	ЖАА	28	4	3	2	4
38	ПМА	15	5	6	5	3
39	БВВ	12	7	5	4	2
40	САС	25	2	1	7	6
41	МНВ	17	7	6	5	4
42	ААБ	9	5	4	3	1
43	ГДЭ	6	7	5	2	3
44	ИИО	12	6	2	7	8
45	РКИ	11	5	2	6	4
46	КИО	4	7	3	5	5
47	ГЭФ	2	6	4	7	2
48	ФДД	13	5	3	4	3
49	ОЯС	16	5	5	6	5
50	ВЯА	15	3	4	5	2

Показатели уровня выраженности межличностных отношений младших подростков с проявлениями гиперактивности

№п/п	Код	Рене Жиль												
		Отн. к матери	Отн. к отцу	Отн. К матери и отцу как к родительской чете	Отн. к братьям и сестрам	Отн. к бабушке и дедушке	Отн. к другу (подруге)	Отн. к авторитетному взрослому	Любознательность	Общительность	Доминантность	Агрессивность	Реакция на фрустрацию	Стремление к уединению
1	ЩИА	12	10	7	2	9	13	2	3	7	6	9	5	7
2	АКЭ	10	7	3	14	7	9	4	2	6	5	7	4	3
3	ССС	9	2	3	12	8	14	3	3	8	6	8	3	2
4	ОГБ	17	8	5	4	3	7	5	6	3	2	6	4	15
5	РАГ	5	2	1	15	12	14	1	4	8	6	9	1	8
6	РИГ	10	9	8	6	2	3	3	5	4	4	3	3	4
7	ВАО	10	6	8	6	1	5	3	4	4	2	5	5	1
8	РИГ	13	11	11	1	5	3	3	3	4	4	2	2	4
9	ГГР	8	2	2	3	6	8	4	2	5	5	6	3	5
10	ЖАА	6	1	1	2	2	11	2	1	6	6	7	1	3
11	ПМА	12	3	4	1	4	12	1	3	7	5	5	4	4
12	БВВ	9	13	6	3	10	14	3	2	7	6	9	5	3
13	САС	11	8	5	2	13	10	4	2	7	5	6	3	6
14	МНВ	16	2	1	5	8	9	2	1	6	6	8	2	9
15	ААБ	18	15	12	7	13	4	1	5	4	3	5	3	13
16	ГДЭ	15	17	13	18	9	12	3	3	8	6	9	5	10
17	ИИО	12	14	7	17	6	10	3	2	7	6	5	2	7
18	РКИ	7	9	3	15	14	13	2	5	3	1	4	2	14
19	КИО	6	3	1	2	3	8	1	3	5	6	9	1	6
20	ГЭФ	12	10	7	16	7	11	4	2	6	5	5	3	8
21	ФДД	14	12	12	6	11	13	2	3	6	6	9	4	9
22	ОЯС	11	13	8	14	9	10	2	4	7	5	6	2	5
23	ВЯА	6	7	3	12	10	13	5	2	4	3	7	4	14
24	ПМД	15	12	9	12	15	14	6	4	8	6	5	3	8
25	БВС	7	9	4	14	5	9	3	1	8	6	7	6	13
26	ЮДЮ	14	23	8	13	10	12	4	5	7	5	5	4	9
27	ЧАА	9	12	7	10	8	14	3	2	6	5	3	5	12
28	ЩИА	5	3	1	4	2	6	2	1	8	6	9	2	4
29	АКЭ	10	7	5	15	9	14	1	2	7	5	6	3	11
30	ССС	16	13	12	18	8	9	5	4	5	4	4	5	10
31	ОГБ	13	10	11	16	7	8	4	3	6	5	7	4	9
32	РАГ	12	6	4	13	6	7	4	5	6	3	6	5	8
33	РИГ	9	14	6	4	7	10	5	2	7	5	4	3	13
34	ВАО	12	14	9	14	5	11	3	4	4	2	3	5	9
35	РИГ	6	9	4	12	8	13	4	5	7	5	7	2	10
36	ГГР	8	14	5	16	10	14	3	4	6	4	5	2	12
37	ЖАА	16	13	12	18	10	14	5	2	8	6	7	3	7
38	ПМА	18	15	13	12	13	14	6	4	8	6	8	5	9
39	БВВ	15	5	3	4	7	14	5	3	7	6	6	4	10
40	САС	3	2	2	17	15	11	3	4	6	5	5	2	6
41	МНВ	10	9	1	3	8	14	6	5	5	6	6	3	13
42	ААБ	14	0	2	18	7	12	4	3	3	1	4	5	14
43	ГДЭ	13	4	3	1	16	14	6	4	3	2	4	5	15
44	ИИО	12	11	8	4	7	8	3	4	7	5	7	4	8
45	РКИ	11	9	7	2	5	10	4	2	8	5	6	3	5
46	КИО	10	13	6	10	9	8	5	3	7	4	6	2	7
47	ГЭФ	2	12	3	1	0	13	4	1	6	6	7	3	8
48	ФДД	15	3	1	3	4	14	6	3	7	6	7	2	9
49	ОЯС	10	3	2	8	6	9	4	3	5	3	5	4	10
50	ВЯА	14	12	10	4	6	10	3	5	6	6	7	2	12

## Показатели социометрического статуса младших подростков с проявлениями гиперактивности

№п/п	Код	Социометрия		
		Количественная характеристика	Социометрический статус	Качественная характеристика
1	ЩИА	1	0,04	Непринимаемые
2	АКЭ	1	0,04	Непринимаемые
3	ССС	5	0,22	Принимаемые
4	ОГБ	2	0,07	Непринимаемые
5	РАГ	1	0,05	Непринимаемые
6	РИГ	0	0	Непринимаемые
7	ВАО	1	0,03	Непринимаемые
8	РИГ	3	0,1	Непринимаемые
9	ГГР	2	0,08	Непринимаемые
10	ЖАА	2	0,07	Непринимаемые
11	ПМА	1	0,04	Непринимаемые
12	БВВ	4	0,19	Принимаемые
13	САС	0	0	Непринимаемые
14	МНВ	2	0,09	Непринимаемые
15	ААБ	1	0,04	Непринимаемые
16	ГДЭ	1	0,03	Непринимаемые
17	ИИО	1	0,05	Непринимаемые
18	РКИ	1	0,04	Непринимаемые
19	КИО	2	0,08	Непринимаемые
20	ГЭФ	2	0,06	Непринимаемые
21	ФДД	1	0,03	Непринимаемые
22	ОЯС	1	0,09	Непринимаемые
23	ВЯА	1	0,07	Непринимаемые
24	ПМД	2	0,13	Непринимаемые
25	БВС	0	0	Непринимаемые
26	ЮДЮ	1	0,03	Непринимаемые
27	ЧАА	1	0,05	Непринимаемые
28	ЩИА	0	0	Непринимаемые
29	АКЭ	1	0,03	Непринимаемые
30	ССС	5	0,21	Принимаемые
31	ОГБ	2	0,1	Непринимаемые
32	РАГ	0	0	Непринимаемые
33	РИГ	1	0,04	Непринимаемые
34	ВАО	5	0,25	Принимаемые
35	РИГ	6	0,26	Принимаемые
36	ГГР	3	0,11	Непринимаемые
37	ЖАА	1	0,05	Непринимаемые
38	ПМА	7	0,31	Предпочитаемые
39	БВВ	3	0,09	Непринимаемые
40	САС	2	0,08	Непринимаемые
41	МНВ	1	0,05	Непринимаемые
42	ААБ	0	0	Непринимаемые
43	ГДЭ	1	0,11	Непринимаемые
44	ИИО	1	0,04	Непринимаемые
45	РКИ	2	0,06	Непринимаемые
46	КИО	0	0	Непринимаемые
47	ГЭФ	1	0,03	Непринимаемые
48	ФДД	6	0,27	Принимаемые
49	ОЯС	1	0,04	Непринимаемые
50	ВЯА	2	0,08	Непринимаемые

Показатели цветового теста отношений у младших подростков  
с проявлениями гиперактивности

№п/п	Код	ЦТО						
		Я сам	родители	Одно-классники	Друзья	Школа	Учитель	Выбор по предпочтению
1	ЩИА	6	7	5	5	5	4	67532104
2	АКЭ	5	6	4	5	6	6	50413267
3	ССС	2	7	3	3	1	4	23765014
4	ОГБ	5	5	6	6	6	7	45032167
5	РАГ	6	7	6	5	4	2	13075462
6	РИГ	5	2	7	6	7	7	23145607
7	ВАО	3	5	6	6	7	6	12354670
8	РИГ	4	6	7	7	7	7	32514607
9	ГГР	6	1	5	7	2	4	37640152
10	ЖАА	4	7	6	6	6	5	32147560
11	ПМА	3	5	2	7	1	1	37564210
12	БВВ	5	4	3	1	6	4	57134602
13	САС	4	4	2	3	7	2	74326150
14	МНВ	3	5	1	6	2	4	20736415
15	ААБ	7	7	2	6	2	5	71340625
16	ГДЭ	4	3	1	2	3	6	73206154
17	ИИО	2	5	6	4	6	7	42530167
18	РКИ	4	2	5	7	2	5	41730256
19	КИО	7	4	6	5	6	6	32147506
20	ГЭФ	4	6	7	7	3	5	21460753
21	ФДД	3	4	5	2	1	3	71420536
22	ОЯС	7	6	5	7	4	2	76434205
23	ВЯА	6	5	4	3	5	4	16347052
24	ПМД	4	7	5	2	6	3	47325601
25	БВС	0	7	6	5	3	1	42607351
26	ЮДЮ	3	5	6	2	7	2	12634750
27	ЧАА	5	6	7	4	6	4	13256470
28	ЩИА	5	1	3	7	4	7	56230147
29	АКЭ	4	6	3	5	1	2	43506721
30	ССС	3	4	3	3	6	5	21437650
31	ОГБ	4	2	4	5	7	6	34210756
32	РАГ	3	5	7	7	6	1	43250716
33	РИГ	5	7	4	3	1	2	45673201
34	ВАО	7	5	1	3	6	4	70315642
35	РИГ	4	2	6	3	7	5	43126570
36	ГГР	5	2	3	6	7	7	15236407
37	ЖАА	1	5	6	7	3	2	10574623
38	ПМА	3	3	3	4	3	1	32401567
39	БВВ	5	4	3	2	1	6	54367021
40	САС	7	3	5	4	3	2	75043216
41	МНВ	1	4	2	7	6	5	12340657
42	ААБ	5	5	6	6	2	7	15342607
43	ГДЭ	4	4	5	4	6	7	42135670
44	ИИО	3	2	5	4	5	6	12340765
45	РКИ	7	4	3	1	4	5	27043156
46	КИО	2	3	1	6	7	6	20314576
47	ГЭФ	5	7	3	5	4	4	12350746
48	ФДД	6	4	6	6	7	6	23467015
49	ОЯС	1	4	5	5	7	6	13245067
50	ВЯА	4	5	6	3	3	2	14530276



Показатели скорости и точности внимания и оценки результатов выполнения  
нейропсихологических проб младших подростков в контрольной группе 2

№п/п	Код	Тулуз-Пьерон				ОП нейро 1	ОП нейро 2
		Скорость		Точность			
		кол.	кач.	кол.	кач.		
1	МАН	27	слабая	0,9	слабая	24	10
2	МЭВ	29	слабая	0,91	слабая	25	10
3	ВВС	28,1	слабая	0,9	слабая	22	10
4	ИМА	22	слабая	0,9	слабая	24	10
5	АКБ	22,7	слабая	0,91	слабая	24	10
6	РДП	26,3	слабая	0,9	слабая	24	10
7	КЮИ	30	слабая	0,91	слабая	25	12,5
8	ЧМА	27,7	слабая	0,9	слабая	24	10
9	РВР	27,3	слабая	0,91	слабая	24	10
10	МДВ	22,9	слабая	0,9	слабая	28	12,5
11	КВЮ	25,7	слабая	0,9	слабая	25	10
12	ДНО	20	слабая	0,91	слабая	26	10
13	ТНО	23,7	слабая	0,9	слабая	21	10
14	БСМ	23,9	слабая	0,9	слабая	22	10
15	ШНС	29,8	слабая	0,91	слабая	24	10
16	ОГЯ	23,2	слабая	0,91	слабая	34	20
17	КРР	26	слабая	0,9	слабая	23	10
18	УФА	28,8	слабая	0,91	слабая	25	10
19	ЛПИ	28,7	слабая	0,9	слабая	22	10
20	ПВВ	24,5	слабая	0,91	слабая	22	10
21	ИСА	27	слабая	0,91	слабая	26	12,5
22	ХОВ	30	слабая	0,9	слабая	24	10
23	ЗВЮ	20,3	слабая	0,9	слабая	23	10
24	КАО	24,2	слабая	0,91	слабая	23	10
25	СММ	27,8	слабая	0,9	слабая	24	10

Показатели частоты встречаемости копинг–стратегий  
у младших подростков в контрольной группе 2

№п /п	Код	Хайм		
		Когнитивный	Эмоциональный	Поведенческий
1	МАН	П	Н	Н
2	МЭВ	Н	Н	О
3	ВВС	О	Н	П
4	ИМА	Н	О	О
5	АКБ	Н	Н	Н
6	РДП	О	П	О
7	КЮИ	Н	О	О
8	ЧМА	О	П	О
9	РВР	Н	Н	Н
10	МДВ	О	П	П
11	КВЮ	Н	О	О
12	ДНО	Н	О	Н
13	ТНО	Н	Н	О
14	БСМ	Н	О	Н
15	ШНС	Н	Н	О
16	ОГЯ	О	П	О
17	КРР	П	О	О
18	УФА	О	Н	Н
19	ЛПИ	Н	О	О
20	ПВВ	О	О	О
21	ИСА	Н	Н	О
22	ХОВ	Н	О	О
23	ЗВЮ	О	Н	О
24	КАО	Н	Н	Н
25	СММ	Н	Н	Н

Показатели склонности к отклоняющемуся поведению  
младших подростков в контрольной группе 2

№ п/ п	Код	Орел						
		Шкала уста- новки на со- циаль- ную жела- тель- ность	Шкала склонно- сти к преодо- лению норм и правил	Шкала склонно- сти к ад- диктив- ному по- ведению	Шкала склонно- сти к са- моповре- ждающе- му и са- моразру- шающе- му пове- дению	Шкала склон- ности к агрес- сии и наси- лию	Шкала волево- го кон- троля эмоцио- нальных реакций	Шкала склонно- сти к де- ликвент- ному по- ведению 7
1	МАН	58	43	46	29	36	55	41
2	МЭВ	55	40	53	46	48	69	57
3	ВВС	44	37	42	40	53	62	50
4	ИМА	58	56	59	48	53	69	57
5	АКБ	62	66	53	56	60	55	59
6	РДП	58	50	55	70	58	69	64
7	КЮИ	58	56	53	40	55	58	48
8	ЧМА	35	43	50	56	43	46	57
9	РВР	44	50	57	48	53	51	59
10	МДВ	35	43	53	45	58	55	50
11	КВЮ	58	53	50	48	65	69	48
12	ДНО	50	53	57	54	62	65	59
13	ТНО	55	50	53	37	58	62	53
14	БСМ	58	50	46	56	51	58	53
15	ШНС	44	46	53	45	58	65	50
16	ОГЯ	67	59	55	48	65	69	55
17	КРР	62	40	33	35	39	48	41
18	УФА	55	48	54	45	58	65	53
19	ЛПИ	62	46	53	40	58	62	48
20	ПВВ	50	46	48	45	55	62	48
21	ИСА	55	50	48	40	48	51	50
22	ХОВ	58	53	57	48	67	65	50
23	ЗВЮ	62	56	48	40	53	62	57
24	КАО	65	53	57	48	60	62	50
25	СММ	55	43	46	59	48	51	55

Показатели индивидуально–типологических особенностей младших подростков в контрольной группе 2

№ п/п	Код	ИТДО									
		Ложь	Агрессивность	Экстраверсия	Спонтанность	Агрессивность	Ригидность	Интроверсия	Сензитивность	Тревожность	Эмоциональность
1	МАН	3	5	2	3	5	4	1	3	4	3
2	МЭВ	2	3	4	2	3	5	6	4	3	2
3	ВВС	3	2	5	3	2	3	5	2	1	3
4	ИМА	2	1	3	1	5	6	6	4	2	2
5	АКБ	4	3	4	3	6	5	4	3	2	4
6	РДП	3	2	1	2	4	6	5	5	1	3
7	КЮИ	2	3	2	1	6	5	6	2	3	2
8	ЧМА	3	5	3	3	3	2	5	4	2	3
9	РВР	3	2	2	3	5	6	6	3	1	3
10	МДВ	1	3	3	2	6	4	5	2	2	1
11	КВЮ	3	2	1	4	3	5	6	3	2	3
12	ДНО	3	3	2	1	5	6	6	2	1	3
13	ТНО	2	6	2	3	6	5	2	4	5	2
14	БСМ	1	2	3	5	3	4	3	4	3	1
15	ШНС	2	1	2	3	6	3	2	1	2	2
16	ОГЯ	3	2	4	2	5	2	3	2	4	3
17	КРР	1	3	2	4	2	6	5	4	3	1
18	УФА	3	2	1	2	5	4	6	3	6	3
19	ЛПИ	2	4	3	2	4	5	5	3	3	2
20	ПВВ	1	3	4	3	5	4	6	4	3	1
21	ИСА	3	2	1	2	3	6	4	2	1	3
22	ХОВ	2	2	4	2	5	4	6	3	4	2
23	ЗВЮ	1	3	2	3	3	2	5	3	5	1
24	КАО	1	2	3	2	6	4	6	1	1	1
25	СММ	3	1	5	3	2	3	5	4	5	3

Показатели параметров системы саморегуляции  
младших подростков в контрольной группе 2

№п/п	Код	Саморегуляция						
		Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание рез-ов	Гибкость	Самостоятельность	Общий уровень саморег.
1	МАН	1	3	4	4	1	6	5
2	МЭВ	2	3	3	4	3	4	2
3	ВВС	3	2	4	3	4	5	3
4	ИМА	1	3	4	4	5	5	5
5	АКБ	3	3	3	4	6	3	4
6	РДП	2	5	4	3	3	4	3
7	КЮИ	2	3	4	4	5	3	4
8	ЧМА	5	6	7	5	4	8	5
9	РВР	2	7	6	3	4	5	4
10	МДВ	1	5	6	8	6	7	6
11	КВЮ	3	4	3	4	4	3	7
12	ДНО	2	2	1	3	3	3	2
13	ТНО	1	3	5	2	3	4	2
14	БСМ	2	8	6	7	5	5	4
15	ШНС	4	3	5	5	5	8	7
16	ОГЯ	2	9	5	6	6	7	5
17	КРР	1	2	3	5	6	7	5
18	УФА	3	3	4	4	5	3	4
19	ЛПИ	3	2	4	3	3	4	2
20	ПВВ	2	1	3	4	4	4	3
21	ИСА	3	3	4	7	3	5	3
22	ХОВ	1	6	3	3	3	4	3
23	ЗВЮ	4	3	2	3	6	4	3
24	КАО	3	6	7	6	5	8	5
25	СММ	5	3	5	5	4	4	3

Показатели уровня выраженности стилей родительского отношения (опросник ОРО А.Варга и В. Столин) у младших подростков в контрольной группе 2

№п/п	Код	Опросник Варга-Столин				
		Принятие-отвержение	Кооперация	Симбиоз	Авторитарная гиперсонализация	Маленький неудачник
1	МАН	13	2	4	3	5
2	МЭВ	8	3	2	5	4
3	ВВС	4	3	2	6	5
4	ИМА	11	2	1	4	6
5	АКБ	4	1	3	6	7
6	РДП	17	3	1	2	3
7	КЮИ	19	1	2	6	8
8	ЧМА	2	3	4	1	3
9	РВР	13	1	2	7	4
10	МДВ	6	5	3	4	2
11	КВЮ	16	8	5	7	5
12	ДНО	14	2	3	5	8
13	ТНО	12	3	2	6	4
14	БСМ	1	7	5	6	3
15	ШНС	19	2	1	4	6
16	ОГЯ	18	2	3	3	2
17	КРР	15	4	6	3	1
18	УФА	17	1	4	5	3
19	ЛПИ	5	2	3	5	7
20	ПВВ	16	1	2	5	8
21	ИСА	3	5	5	7	5
22	ХОВ	19	1	3	4	5
23	ЗВЮ	15	4	2	5	6
24	КАО	8	1	2	5	6
25	СММ	6	1	3	4	5

Показатели уровня выраженности межличностных отношений младших подростков в контрольной группе 2

№п /п	Код	Рене Жиль												
		Отн. к матери	Отн. к отцу	Отн. матери и отцу как к родительской чете	Отн. к братьям и сестрам	Отн. к бабушке и дедушке	Отн. к другу (подруге)	Отн. к авторитетному взрослому	Любознательность	Общительность	Доминантность	Агрессивность	Реакция на фрустрацию	Стремление к уединению
1	МАН	8	5	3	2	3	4	1	4	3	1	3	3	6
2	МЭВ	9	8	4	6	5	3	2	3	2	2	5	2	9
3	ВВС	5	2	1	5	9	5	4	3	4	3	2	1	5
4	ИМА	13	8	3	8	11	12	5	2	5	4	4	3	10
5	АКБ	17	15	12	7	14	7	6	5	3	1	5	2	16
6	РДП	16	14	11	18	12	14	8	1	8	5	8	5	5
7	КЮИ	9	7	4	6	2	4	1	3	2	3	9	4	13
8	ЧМА	19	16	13	3	8	12	7	4	5	2	4	2	4
9	РВР	3	4	2	16	10	13	5	2	2	1	9	3	11
10	МДВ	9	7	5	12	6	10	3	3	3	3	6	2	13
11	КВЮ	14	15	9	10	4	1	2	3	2	2	7	4	8
12	ДНО	7	2	1	5	3	2	1	2	3	4	9	1	15
13	ТНО	6	5	3	8	13	11	3	1	1	2	5	2	4
14	БСМ	12	2	1	9	11	4	6	3	2	1	4	3	5
15	ШНС	2	14	2	7	5	6	3	2	3	2	5	3	2
16	ОГЯ	11	9	4	6	2	3	4	2	4	3	7	2	4
17	КРР	3	5	2	3	5	6	3	1	4	1	6	3	8
18	УФА	18	15	12	8	4	9	6	2	3	2	7	1	17
19	ЛПИ	10	12	9	7	2	4	1	3	4	2	9	4	11
20	ПВВ	2	7	1	5	7	1	1	3	2	3	3	1	6
21	ИСА	5	6	3	2	4	2	3	1	3	2	3	2	7
22	ХОВ	4	2	1	6	2	9	8	3	4	4	6	2	7
23	ЗВЮ	4	1	2	5	3	7	2	2	2	1	7	3	9
24	КАО	7	2	3	3	9	3	2	1	3	2	5	3	12
25	СММ	9	8	4	6	1	10	1	3	1	3	2	1	10

Показатели социометрического статуса младших подростков  
в контрольной группе 2

№п/п	Код	Социометрия		
		Количественная характеристика	Социометрический статус	Качественная характеристика
1	МАН	1	0,04	Непринимаемый
2	МЭВ	2	0,07	Непринимаемый
3	ВВС	3	0,11	Непринимаемый
4	ИМА	0	0	Непринимаемый
5	АКБ	1	0,03	Непринимаемый
6	РДП	4	0,18	Принимаемый
7	КЮИ	1	0,04	Непринимаемый
8	ЧМА	6	0,24	Принимаемый
9	РВР	5	0,25	Принимаемый
10	МДВ	9	0,36	Предпочитаемый
11	КВЮ	2	0,07	Непринимаемый
12	ДНО	1	0,04	Непринимаемый
13	ТНО	1	0,03	Непринимаемый
14	БСМ	9	0,42	Предпочитаемый
15	ШНС	2	0,07	Непринимаемый
16	ОГЯ	12	0,52	Лидеры
17	КРР	7	0,31	Предпочитаемый
18	УФА	2	0,09	Непринимаемый
19	ЛПИ	1	0,04	Непринимаемый
20	ПВВ	4	0,25	Принимаемый
21	ИСА	6	0,28	Принимаемый
22	ХОВ	1	0,04	Непринимаемый
23	ЗВЮ	1	0,03	Непринимаемый
24	КАО	3	0,21	Принимаемый
25	СММ	1	0,03	Непринимаемый



Показатели цветового теста отношений у младших подростков  
в контрольной группе 2

№п/п	Код	ЦТО						Выбор по предпочтению
		Я сам	родители	Одноклассники	Друзья	Школа	Учитель	
1	МАН	4	7	1	6	2	1	57406213
2	МЭВ	2	3	4	5	4	6	71320456
3	ВВС	4	5	6	6	7	3	14203567
4	ИМА	4	6	2	3	7	1	40236571
5	АКБ	5	7	2	1	2	3	57010324
6	РДП	5	2	3	3	1	1	45320176
7	КЮИ	5	7	3	2	6	4	75621430
8	ЧМА	2	6	1	2	3	4	21076345
9	РВР	2	4	7	2	6	3	27345061
10	МДВ	4	3	5	3	2	1	47031526
11	КВЮ	6	2	7	5	4	3	65023147
12	ДНО	4	7	5	6	5	5	47062513
13	ТНО	5	6	7	4	7	3	50621743
14	БСМ	5	1	4	6	2	3	50714623
15	ШНС	3	4	1	5	6	7	43021567
16	ОГЯ	7	5	7	7	6	6	70345126
17	КРР	2	4	5	2	5	7	25340617
18	УФА	5	7	6	4	6	6	15073246
19	ЛПИ	2	2	2	2	4	2	76501324
20	ПВВ	5	6	4	3	7	1	50217364
21	ИСА	7	6	3	3	5	5	73610452
22	ХОВ	5	2	2	7	6	4	47205136
23	ЗВЮ	7	4	3	1	5	2	56023147
24	КАО	4	5	6	6	7	5	45076321
25	СММ	3	2	5	4	1	7	34527106

## Показатели скорости и точности внимания и оценки выполнения нейропсихологических проб в контрольной группе 1

№п/п	Код	Тулуз-Пьерон				ОП нейро 1	ОП нейро 2
		Скорость		Точность			
		кол.	кач.	кол.	кач.		
1	РАА	59	высокая	0,99	высокая	40	20
2	ШКА	68	высокая	0,99	высокая	40	20
3	КАА	68	высокая	1	высокая	40	20
4	ШАА	67,3	высокая	0,99	высокая	40	20
5	БВА	67,4	высокая	1	высокая	40	20
6	ПАЕ	67	высокая	0,97	высокая	36	20
7	ПИО	66,3	высокая	0,99	высокая	40	17,5
8	ТТС	66	высокая	0,99	высокая	40	20
9	КАН	66,1	высокая	0,97	высокая	40	20
10	КТИ	65,7	высокая	0,98	высокая	37	20
11	ППА	65	высокая	0,99	высокая	36	20
12	ЧКА	65,1	высокая	0,99	высокая	38	20
13	БТИ	64,8	высокая	0,98	высокая	40	20
14	ВИМ	64,6	высокая	0,98	высокая	40	20
15	ТКС	64,5	высокая	0,98	высокая	40	20
16	ИАА	63	высокая	1	высокая	36	20
17	ЩВС	63,7	высокая	1	высокая	40	20
18	ГВС	62	высокая	0,99	высокая	36	17,5
19	СМС	61,7	высокая	0,98	высокая	35	20
20	ЧНА	61,3	высокая	1	высокая	39	20
21	ЧИС	61,1	высокая	0,97	высокая	36	17,5
22	АДВ	61,7	высокая	1	высокая	40	20
23	ССС	60,2	высокая	0,99	высокая	35	20
24	ЯМА	60,3	высокая	0,99	высокая	40	20
25	МВВ	60,5	высокая	0,99	высокая	36	20
26	ТЭВ	56,5	высокая	0,98	высокая	40	20
27	МИВ	56	высокая	0,99	высокая	40	20
28	БВС	56,9	высокая	1	высокая	40	20
29	СРС	56	высокая	1	высокая	35	17,5
30	ФАЮ	56,8	высокая	0,98	высокая	40	20
31	ПАВ	57,6	высокая	1	высокая	36	20
32	ШАВ	57,5	высокая	1	высокая	40	20
33	КАС	57	высокая	0,99	высокая	39	10
34	КВА	57,7	высокая	0,99	высокая	40	20
35	ТАА	57,2	высокая	0,98	Высокая	40	20
36	ТЮО	57,8	высокая	0,97	высокая	40	20
37	ДАВ	57,2	высокая	1	высокая	37	20
38	БДО	57,4	высокая	1	высокая	35	20
39	САЮ	58,1	высокая	0,98	высокая	36	20
40	ЛАО	58	высокая	0,98	высокая	36	17,5
41	БОФ	58,6	высокая	0,98	высокая	38	20
42	ГАА	58,7	высокая	0,99	высокая	37	20
43	ЩАВ	58,3	высокая	0,99	высокая	40	20
44	ЯКД	58,7	высокая	0,99	высокая	36	17,5
45	КДМ	58,6	высокая	0,99	высокая	40	20
46	ЖЕН	59,2	высокая	0,99	высокая	40	20
47	МКА	59	высокая	0,97	высокая	40	20
48	МАП	59,2	высокая	0,98	высокая	40	20
49	ЖСА	59,2	высокая	0,97	высокая	40	20
50	ВИОМ	59,1	высокая	0,99	высокая	40	20
51	БМЕ	59,9	высокая	0,98	высокая	38	20

52	ЛЕР	53,2	высокая	0,98	высокая	40	20
53	БВС	53,8	высокая	1	высокая	40	20
54	ПЕО	54,3	высокая	0,98	высокая	40	20
55	НЕА	55,5	высокая	0,99	высокая	40	20
56	ХДА	55,5	высокая	0,97	высокая	38	20
57	КЮО	55,7	высокая	0,97	высокая	39	20
58	ГЯА	55,9	высокая	0,99	высокая	40	20
59	КАА	55,7	высокая	0,99	высокая	40	20
60	КРК	55,2	высокая	0,97	высокая	40	20
61	ФВМ	55,5	высокая	0,98	высокая	40	20
62	ТАН	55,1	высокая	0,99	высокая	40	20
63	НКА	55,6	высокая	1	высокая	39	20
64	ПАС	55	высокая	1	высокая	40	20

Показатели склонности к отклоняющемуся поведению у младших подростков в контрольной группе 1

№п/п	Код	Орел						
		Шкала установки на социальную желательность	Шкала склонности к преодолению норм и правил	Шкала склонности к аддиктивному поведению	Шкала склонности к саморазрушающему поведению	Шкала склонности к агрессии и насилию	Шкала волевого контроля эмоциональных реакций	Шкала склонности к деликвентному поведению 7
1	РАА	50	46	42	32	31	55	46
2	ШКА	44	40	46	35	51	51	48
3	КАА	35	37	42	40	48	58	50
4	ШАА	65	50	53	45	55	69	48
5	БВА	44	31	48	37	43	62	48
6	ПАЕ	58	50	53	45	51	69	50
7	ПИО	65	59	57	45	48	62	48
8	ТТС	62	56	59	43	51	65	43
9	КАН	35	37	42	40	43	55	50
10	КТИ	62	43	28	24	29	37	34
11	ППА	58	50	48	54	41	55	43
12	ЧКА	67	63	62	45	58	65	50
13	БТИ	58	46	55	40	58	62	43
14	ВИМ	44	37	42	40	43	55	50
15	ТКС	35	37	42	40	48	51	50
16	ИАА	35	59	59	43	48	62	48
17	ЩВС	44	50	53	40	31	37	34
18	ГВС	35	43	57	45	43	48	46
19	СМС	35	37	42	45	41	40	39
20	ЧНА	44	46	48	43	48	51	46
21	ЧИС	50	59	59	45	48	62	50
22	АДВ	44	46	48	45	41	37	43
23	ССС	55	56	53	45	41	40	37
24	ЯМА	58	59	62	48	51	65	50
25	МВВ	62	59	57	48	48	62	48
26	ТЭВ	44	43	42	40	36	33	30
27	МИВ	50	48	39	35	36	33	30
28	БВС	67	56	59	48	46	62	50
29	СРС	50	48	46	45	48	55	46
30	ФЛЮ	35	37	39	40	36	33	32
31	ПАВ	35	37	42	40	43	30	30
32	ШАВ	44	46	53	48	46	44	46
33	КАС	58	56	55	40	36	33	32
34	КВА	50	48	46	40	36	33	30
35	ТАА	50	46	42	40	41	44	46
36	ТЮО	35	37	39	40	46	44	46
37	ДАВ	44	46	48	45	48	51	50
38	БДО	44	46	42	45	48	48	50
39	САЮ	44	48	46	45	46	44	32
40	ЛАО	50	53	57	48	46	44	41
41	БОФ	55	50	53	48	51	48	46
42	ГАА	65	59	57	48	48	51	50
43	ЩАВ	44	40	37	32	29	30	34
44	ЯЖД	35	34	30	29	27	33	30
45	КДМ	35	37	35	40	43	37	30
46	ЖЕН	35	34	30	29	27	33	32
47	МКА	35	31	33	26	24	30	32
48	МАП	35	27	28	32	27	33	30
49	ЖСА	44	40	37	35	31	30	34
50	ВЮМ	35	40	33	29	31	30	32
51	БМЕ	35	31	30	32	34	30	34
52	ЛЕР	44	37	35	35	31	33	39
53	БВС	35	34	30	32	34	37	39
54	ПЕО	44	40	46	48	51	55	50
55	НЕА	44	37	35	35	31	33	30
56	ХДА	50	48	42	40	36	33	32
57	КЮО	44	37	35	35	31	30	32
58	ГЯА	50	53	55	51	53	33	37
59	КАА	62	56	55	43	51	51	43
60	КРК	58	59	62	48	51	48	50
61	ФВМ	35	31	30	32	31	37	34
62	ТАН	35	37	42	35	41	40	39
63	НКА	44	37	42	40	43	51	50
64	ПАС	35	34	42	40	48	51	32

Показатели индивидуально-типологических особенностей младших подростков в контрольной группе 1

№п/п	Код										
		ложь	Агрессивность	Экстраверсия	Спокойность	Агрессивность	Ригидность	Интроверсия	Сензитивность	Тревожность	Эмотивность
1	РАА	2	3	5	2	2	3	4	2	3	2
2	ШКА	1	2	4	3	3	1	2	3	2	1
3	КАА	4	1	6	3	2	2	3	1	4	4
4	ШАА	3	2	6	5	6	3	2	4	1	3
5	БВА	2	3	5	2	4	2	3	2	3	2
6	ПАЕ	3	4	6	1	3	2	2	3	2	3
7	ПИО	1	2	5	2	3	4	1	2	3	1
8	ТТС	3	1	6	3	2	1	3	4	3	3
9	КАН	1	3	6	2	1	2	3	2	1	1
10	КТИ	2	1	6	4	3	2	5	5	4	2
11	ППА	3	2	4	2	3	1	2	1	3	3
12	ЧКА	3	2	6	3	5	2	1	2	1	3
13	БТИ	1	4	5	2	4	3	4	3	3	1
14	ВИМ	2	2	5	2	5	1	1	2	2	2
15	ТКС	2	2	6	3	6	1	2	1	2	2
16	ИАА	1	3	6	3	3	1	1	2	2	1
17	ЩВС	1	3	6	3	3	1	2	3	1	1
18	ГВС	3	2	5	3	2	2	1	2	2	3
19	СМС	4	2	4	2	3	1	4	3	2	4
20	ЧНА	1	3	6	2	3	3	2	2	3	1
21	ЧИС	1	2	5	3	3	1	2	3	4	1
22	АДВ	2	3	6	3	1	2	1	2	3	2
23	ССС	3	2	6	3	2	1	1	3	2	3
24	ЯМА	1	2	6	2	2	1	2	3	2	1
25	МВВ	1	3	6	3	2	1	1	2	3	1
26	ТЭВ	3	2	6	3	3	2	1	2	2	3
27	МИВ	1	3	5	4	1	1	3	2	2	1
28	БВС	3	3	4	3	2	2	5	2	3	3
29	СРС	2	3	5	3	1	2	3	3	4	2
30	ФАЮ	2	2	5	3	2	2	2	3	1	2
31	ПАВ	1	2	5	3	3	2	1	2	3	1
32	ШАВ	1	1	4	3	1	3	2	3	3	1
33	КАС	3	2	6	3	2	1	2	3	3	3
34	КВА	2	3	6	2	2	2	1	2	3	2
35	ТАА	1	3	6	3	3	2	2	3	2	1
36	ТЮО	2	2	5	2	1	3	2	2	3	2
37	ДАВ	3	2	6	2	1	3	2	2	2	3
38	БДО	1	2	6	3	2	3	1	2	3	1
39	САЮ	1	3	6	3	2	3	2	2	3	1
40	ЛАО	1	3	6	3	1	2	1	2	3	1
41	БОФ	1	3	5	3	2	1	3	3	2	1
42	ГАА	2	3	5	4	2	2	3	3	2	2
43	ЩАВ	3	3	5	3	2	1	1	2	3	3
44	ЯКД	1	4	4	3	2	2	2	3	3	1
45	КДМ	2	3	6	2	2	3	4	3	3	2
46	ЖЕН	1	3	6	3	2	2	1	3	2	1
47	МКА	1	2	5	3	3	2	2	3	2	1
48	МАП	1	3	6	2	1	3	3	3	2	1
49	ЖСА	1	2	5	3	2	1	2	3	3	1
50	ВЮМ	1	3	5	3	2	2	1	3	3	1
51	БМЕ	1	3	6	3	2	1	3	3	4	1
52	ЛЕР	1	2	5	3	1	1	2	3	3	1
53	БВС	2	3	6	3	2	1	1	3	2	2
54	ПЕО	1	2	5	3	2	2	1	4	3	1
55	НЕА	1	3	6	2	2	2	1	3	4	1
56	ХДА	1	2	5	3	2	2	3	4	3	1
57	КЮО	2	2	6	3	2	3	2	4	2	2
58	ГЯА	1	3	5	4	3	2	1	3	2	1
59	КАА	1	2	6	4	2	2	1	2	3	1
60	КРК	2	1	5	3	2	3	1	3	2	2
61	ФВМ	1	1	6	4	2	3	2	3	3	1
62	ТАН	2	3	5	3	2	3	2	4	3	2
63	НКА	2	3	4	3	3	4	3	3	4	2
64	ПАС	1	3	6	3	2	4	3	2	1	1

Показатели параметров системы саморегуляции поведения  
младших подростков в контрольной группе 1

№п/ п	Код										
		Ложь	Агрыва- ция	Экстра- версия	Спонтан- ность	Агрес- сивность	Ригид- ность	Интро- версия	Сензи- тивность	Тревож- ность	Эмотив- ность
1	РАА	2	3	5	2	2	3	4	2	3	2
2	ШКА	1	2	4	3	3	1	2	3	2	1
3	КАА	4	1	6	3	2	2	3	1	4	4
4	ШАА	3	2	6	5	6	3	2	4	1	3
5	БВА	2	3	5	2	4	2	3	2	3	2
6	ПАЕ	3	4	6	1	3	2	2	3	2	3
7	ПИО	1	2	5	2	3	4	1	2	3	1
8	ТТС	3	1	6	3	2	1	3	4	3	3
9	КАН	1	3	6	2	1	2	3	2	1	1
10	КТИ	2	1	6	4	3	2	5	5	4	2
11	ППА	3	2	4	2	3	1	2	1	3	3
12	ЧКА	3	2	6	3	5	2	1	2	1	3
13	БТИ	1	4	5	2	4	3	4	3	3	1
14	ВИМ	2	2	5	2	5	1	1	2	2	2
15	ТКС	2	2	6	3	6	1	2	1	2	2
16	ИАА	1	3	6	3	3	1	1	2	2	1
17	ЩВС	1	3	6	3	3	1	2	3	1	1
18	ГВС	3	2	5	3	2	2	1	2	2	3
19	СМС	4	2	4	2	3	1	4	3	2	4
20	ЧНА	1	3	6	2	3	3	2	2	3	1
21	ЧИС	1	2	5	3	3	1	2	3	4	1
22	АДВ	2	3	6	3	1	2	1	2	3	2
23	ССС	3	2	6	3	2	1	1	3	2	3
24	ЯМА	1	2	6	2	2	1	2	3	2	1
25	МВВ	1	3	6	3	2	1	1	2	3	1
26	ТЭВ	3	2	6	3	3	2	1	2	2	3
27	МИВ	1	3	5	4	1	1	3	2	2	1
28	БВС	3	3	4	3	2	2	5	2	3	3
29	СРС	2	3	5	3	1	2	3	3	4	2
30	ФАЮ	2	2	5	3	2	2	2	3	1	2
31	ПАВ	1	2	5	3	3	2	1	2	3	1
32	ШАВ	1	1	4	3	1	3	2	3	3	1
33	КАС	3	2	6	3	2	1	2	3	3	3
34	КВА	2	3	6	2	2	2	1	2	3	2
35	ТАА	1	3	6	3	3	2	2	3	2	1
36	ТЮО	2	2	5	2	1	3	2	2	3	2
37	ДАВ	3	2	6	2	1	3	2	2	2	3
38	БДО	1	2	6	3	2	3	1	2	3	1
39	САЮ	1	3	6	3	2	3	2	2	3	1
40	ЛАО	1	3	6	3	1	2	1	2	3	1
41	БОФ	1	3	5	3	2	1	3	3	2	1
42	ГАА	2	3	5	4	2	2	3	3	2	2
43	ЩАВ	3	3	5	3	2	1	1	2	3	3
44	ЯКД	1	4	4	3	2	2	2	3	3	1
45	КДМ	2	3	6	2	2	3	4	3	3	2
46	ЖЕН	1	3	6	3	2	2	1	3	2	1
47	МКА	1	2	5	3	3	2	2	3	2	1
48	МАП	1	3	6	2	1	3	3	3	2	1
49	ЖСА	1	2	5	3	2	1	2	3	3	1
50	ВЮМ	1	3	5	3	2	2	1	3	3	1
51	БМЕ	1	3	6	3	2	1	3	3	4	1
52	ЛЕР	1	2	5	3	1	1	2	3	3	1
53	БВС	2	3	6	3	2	1	1	3	2	2
54	ПЕО	1	2	5	3	2	2	1	4	3	1
55	НЕА	1	3	6	2	2	2	1	3	4	1
56	ХДА	1	2	5	3	2	2	3	4	3	1
57	КЮО	2	2	6	3	2	3	2	4	2	2
58	ГЯА	1	3	5	4	3	2	1	3	2	1
59	КАА	1	2	6	4	2	2	1	2	3	1
60	КРК	2	1	5	3	2	3	1	3	2	2
61	ФВМ	1	1	6	4	2	3	2	3	3	1
62	ТАН	2	3	5	3	2	3	2	4	3	2
63	НКА	2	3	4	3	3	4	3	3	4	2
64	ПАС	1	3	6	3	2	4	3	2	1	1

Показатели уровня выраженности стилей родительского отношения  
(опросник ОРО А. Варга и В. Столин) у младших подростков в контрольной группе 1

№п/п	Код	Опросник Варга-Столин				
		Принятие-отвержение	Кооперация	Симбиоз	Авторитарная гиперсонализация	Маленький неудачник
1	РАА	6	5	4	2	1
2	ШКА	3	7	5	3	2
3	КАА	5	8	4	2	3
4	ШАА	8	7	6	4	3
5	БВА	9	6	5	3	3
6	ПАЕ	14	5	6	3	1
7	ПИО	6	6	5	3	2
8	ТТС	3	4	6	2	4
9	КАН	8	5	4	3	2
10	КТИ	13	6	4	5	3
11	ППА	1	4	3	2	1
12	ЧКА	21	8	4	3	2
13	БТИ	9	6	4	2	2
14	ВИМ	8	6	5	2	3
15	ТКС	15	5	5	2	2
16	ИАА	7	6	4	3	2
17	ЩВС	4	5	5	1	3
18	ГВС	11	5	4	2	1
19	СМС	9	3	4	5	4
20	ЧНА	6	5	4	1	2
21	ЧИС	7	5	5	2	1
22	АДВ	3	5	5	3	1
23	ССС	8	6	5	2	1
24	ЯМА	12	8	5	2	2
25	МВВ	3	6	4	2	1
26	ТЭВ	2	5	4	4	3
27	МИВ	6	5	5	3	2
28	БВС	14	3	4	4	5
29	СРС	5	8	6	2	1
30	ФАЮ	4	6	4	3	2
31	ПАВ	22	8	7	3	2
32	ШАВ	8	6	7	3	2
33	КАС	2	8	7	3	1
34	КВА	9	6	5	4	1
35	ТАА	4	7	5	4	2
36	ТЮО	3	6	6	3	2
37	ДАВ	8	6	5	4	3
38	БДО	10	6	6	4	1
39	САЮ	9	6	5	4	1
40	ЛАО	5	8	6	5	3
41	БОФ	3	6	5	3	2
42	ГАА	9	8	7	2	1
43	ЩАВ	18	6	5	3	3

44	ЯКД	7	5	3	2	2
45	КДМ	5	6	6	3	2
46	ЖЕН	27	7	6	2	2
47	МКА	8	8	4	3	3
48	МАП	15	6	5	2	3
49	ЖСА	4	6	6	3	2
50	ВЮМ	7	8	7	2	1
51	БМЕ	5	6	5	3	2
52	ЛЕР	3	5	5	3	2
53	БВС	6	6	5	3	2
54	ПЕО	23	6	5	4	3
55	НЕА	4	6	5	4	4
56	ХДА	9	6	5	3	3
57	КЮО	8	5	5	4	2
58	ГЯА	3	7	6	2	1
59	КАА	12	6	5	1	2
60	КРК	5	6	6	4	3
61	ФВМ	4	7	6	3	2
62	ТАН	5	6	5	3	2
63	НКА	2	5	3	4	5
64	ПАС	6	8	7	4	3



Показатели уровня выраженности межличностных отношений  
младших подростков в контрольной группе 1

№ п/п	Код	Рене Жиль												
		Отн. к матери	Отн. к отцу	Отн. К матери и отцу как к родительской чете	Отн. к братьям и сестрам	Отн. к бабушке и дедушке	Отн. к другу (подруге)	Отн. к авторитетному взрослому	Любознательность	Общительность	Доминантность	Агрессивность	Реакция на фрустрацию	Стремление к уединению
1	РАА	19	17	12	9	11	12	4	3	8	5	2	3	3
2	ШКА	17	16	9	18	14	12	2	4	5	6	3	4	3
3	КАА	16	16	8	13	10	14	3	3	8	4	1	3	2
4	ШАА	18	15	10	18	13	14	3	2	8	6	6	3	1
5	БВА	17	14	7	10	10	12	2	4	6	3	3	2	3
6	ПАЕ	14	13	10	11	13	14	2	3	7	6	2	5	1
7	ПИО	16	17	11	9	12	13	2	4	8	4	3	3	2
8	ТТС	14	16	12	17	10	13	4	2	5	5	2	3	1
9	КАН	17	15	7	16	9	14	3	2	7	6	2	3	2
10	КТИ	20	12	8	12	10	9	3	4	7	5	2	3	4
11	ППА	12	10	9	16	13	7	1	3	4	3	2	1	6
12	ЧКА	17	14	12	18	16	14	3	3	8	7	5	3	2
13	БТИ	17	3	1	14	14	13	3	3	6	6	5	3	5
14	ВИМ	19	15	12	17	14	14	3	4	8	7	3	2	3
15	ТКС	16	17	10	9	14	14	3	3	8	7	5	3	1
16	ИАА	18	17	9	8	8	12	2	3	8	7	2	2	3
17	ЦВС	16	10	9	18	13	11	4	3	8	7	2	3	4
18	ГВС	15	17	10	9	13	10	3	2	6	5	2	2	1
19	СМС	16	13	11	9	12	14	3	3	5	3	1	3	5
20	ЧНА	17	4	1	10	12	10	4	3	8	7	2	3	1
21	ЧИС	15	17	12	8	9	9	3	4	7	5	3	2	4
22	АДВ	10	15	9	16	14	12	3	3	7	5	1	2	2
23	ССС	15	17	12	17	14	14	4	3	7	7	1	1	3
24	ЯМА	18	14	9	10	13	12	3	3	8	6	3	2	1
25	МВВ	19	15	10	15	14	11	3	4	8	7	2	1	3
26	ТЭВ	18	19	11	8	15	9	4	4	7	5	3	3	1
27	МИВ	14	3	5	9	12	14	3	4	7	5	2	1	2
28	БВС	15	17	12	17	10	7	3	3	6	6	2	1	3
29	СРС	17	12	12	16	15	14	3	4	7	5	2	2	1
30	ФАЮ	12	5	12	12	9	11	3	2	5	4	3	2	1
31	ПАВ	15	10	10	18	11	10	2	3	5	5	3	1	2
32	ШАВ	15	15	9	7	16	12	2	3	4	5	2	3	1
33	КАС	16	15	9	9	10	8	2	2	5	3	2	3	4
34	КВА	17	16	11	11	11	9	3	2	5	4	1	1	2
35	ТАА	15	16	12	15	12	14	4	3	5	5	3	3	2
36	ТЮО	16	14	12	6	9	14	3	4	5	5	2	3	1
37	ДАВ	18	13	12	15	9	12	4	2	5	6	1	3	4
38	БДО	10	13	8	18	8	14	3	3	6	5	1	3	2
39	САЮ	18	15	8	17	11	13	3	3	5	5	2	2	1
40	ЛАО	16	15	9	8	13	14	5	3	8	6	3	3	3
41	БОФ	15	13	11	16	10	13	5	3	8	6	2	3	2
42	ГАА	14	15	9	13	7	14	4	4	7	6	3	2	4

43	ЩАВ	18	15	8	12	8	14	5	4	8	6	2	3	3
44	ЯКД	13	14	12	17	11	13	4	3	8	6	2	2	5
45	ҚДМ	15	14	8	16	13	14	5	4	8	6	3	3	6
46	ЖЕН	18	15	14	18	12	13	4	3	8	6	3	3	2
47	МКА	17	19	8	17	9	12	4	4	8	5	3	2	3
48	МАП	14	11	9	18	10	14	3	3	7	6	3	3	2
49	ЖСА	16	17	12	9	13	12	4	3	8	6	5	3	4
50	ВЮМ	19	2	1	11	10	14	5	3	8	6	3	2	2
51	БМЕ	15	13	12	14	9	14	5	4	8	6	2	1	3
52	ЛЕР	14	12	12	10	11	13	6	4	8	6	3	2	2
53	БВС	17	11	10	9	7	14	4	3	8	6	3	2	3
54	ПЕО	16	10	7	16	11	14	5	4	8	5	5	3	3
55	НЕА	16	12	12	13	10	14	6	4	8	6	3	2	4
56	ХДА	18	15	12	10	8	10	5	4	8	6	3	3	4
57	КЮО	16	17	12	6	8	14	5	3	7	5	3	2	4
58	ГЯА	14	11	9	8	11	14	3	3	8	6	2	3	3
59	КАА	13	11	12	17	12	13	3	4	8	6	4	5	6
60	КРК	17	13	11	17	14	14	4	5	7	5	3	2	4
61	ФВМ	16	12	11	15	13	14	5	6	8	6	5	3	5
62	ТАН	16	13	11	15	12	14	6	3	7	6	3	4	2
63	НКА	13	9	6	11	7	10	7	4	8	5	4	3	5
64	ПАС	16	11	10	14	9	13	5	6	8	6	4	3	4

Показатели социометрического статуса младших подростков в контрольной группе 1

№п/п	Код	Социометрия		
		Количественная характеристика	Социометрический статус	Качественная характеристика
1	РАА	14	0,56	Лидеры
2	ШКА	8	0,44	Предпочитаемый
3	КАА	7	0,35	Предпочитаемый
4	ШАА	13	0,56	Лидеры
5	БВА	6	0,33	Принятые
6	ПАЕ	12	0,5	Лидеры
7	ПИО	5	0,25	Принятые
8	ТТС	9	0,45	Предпочитаемый
9	КАН	8	0,36	Предпочитаемый
10	КТИ	4	0,25	Принятые
11	ППА	9	0,45	Предпочитаемый
12	ЧКА	11	0,55	Лидеры
13	БТИ	6	0,33	Принятые
14	ВИМ	10	0,43	Предпочитаемый
15	ТКС	12	0,48	Лидеры
16	ИАА	15	0,57	Лидеры
17	ЩВС	13	0,54	Лидеры
18	ГВС	8	0,32	Предпочитаемый
19	СМС	2	0,08	Непринятые
20	ЧНА	7	0,46	Предпочитаемый
21	ЧИС	5	0,29	Принятые
22	АДВ	11	0,4	Предпочитаемый
23	ССС	6	0,27	Принятые
24	ЯМА	8	0,42	Предпочитаемый
25	МВВ	1	0,03	Непринятые
26	ТЭВ	5	0,29	Принятые
27	МИВ	7	0,43	Предпочитаемый
28	БВС	2	0,07	Непринятые
29	СРС	9	0,45	Предпочитаемый
30	ФАЮ	4	0,21	Принятые
31	ПАВ	6	0,46	Предпочитаемый
32	ШАВ	14	0,51	Лидеры
33	КАС	12	0,52	Лидеры
34	КВА	8	0,44	Предпочитаемый
35	ТАА	15	0,71	Лидеры
36	ТЮО	11	0,61	Лидеры
37	ДАВ	1	0,04	Непринятые
38	БДО	16	0,53	Лидеры
39	САЮ	14	0,63	Лидеры
40	ЛАО	13	0,5	Лидеры
41	БОФ	12	0,48	Лидеры
42	ГАА	6	0,33	Принятые
43	ЩАВ	14	0,51	Лидеры
44	ЯКД	12	0,48	Лидеры
45	КДМ	11	0,55	Лидеры
46	ЖЕН	9	0,4	Предпочитаемый
47	МКА	8	0,4	Предпочитаемый
48	МАП	5	0,25	Принятые
49	ЖСА	13	0,52	Лидеры
50	ВЮМ	9	0,45	Предпочитаемый
51	БМЕ	7	0,28	Принятые
52	ЛЕР	16	0,57	Лидеры
53	БВС	8	0,4	Предпочитаемый
54	ПЕО	10	0,37	Предпочитаемый
55	НЕА	11	0,5	Лидеры
56	ХДА	5	0,29	Принятые
57	КЮО	6	0,31	Принятые
58	ГЯА	13	0,52	Лидеры
59	КАА	9	0,33	Предпочитаемый
60	КРК	11	0,55	Лидеры
61	ФВМ	13	0,65	Лидеры
62	ТАН	15	0,55	Лидеры
63	НКА	9	0,33	Предпочитаемый
64	ПАС	10	0,45	Лидеры

Показатели цветового теста отношений у младших подростков в контрольной группе 1

№п/п	Код	ЦТО						
		Я сам	Родители	Одно-классники	Друзья	Школа	Учитель	Выбор по предпочтению
1	РАА	1	2	1	1	6	7	13261075
2	ШКА	2	4	3	2	1	5	23604157
3	КАА	3	4	2	2	2	1	32416570
4	ШАА	1	4	3	6	5	4	63154702
5	БВА	3	4	2	2	6	5	32146057
6	ПАЕ	4	2	3	3	6	7	43205167
7	ПИО	3	3	3	2	4	4	32147605
8	ТТС	4	2	1	3	5	7	41235706
9	КАН	4	1	3	1	7	6	24316570
10	КТИ	4	2	4	4	6	5	31426507
11	ППА	1	2	4	3	6	5	34107256
12	ЧКА	3	4	3	3	6	7	35241670
13	БТИ	4	1	3	4	3	5	43216570
14	ВИМ	3	6	4	3	1	7	32461075
15	ТКС	4	3	4	4	2	7	43127065
16	ИАА	4	1	4	4	4	5	41326570
17	ЦВС	4	3	2	4	2	2	34120576
18	ГВС	2	5	4	2	7	1	26453710
19	СМС	4	4	6	5	7	7	42165703
20	ЧНА	3	4	2	4	6	3	54213670
21	ЧИС	1	2	3	3	6	7	43126705
22	АДВ	3	1	3	3	5	7	31245076
23	ССС	5	3	4	4	4	2	47065231
24	ЯМА	4	1	5	2	1	5	42170356
25	МВВ	1	2	3	1	5	7	12435760
26	ТЭВ	4	3	1	4	2	5	43125076
27	МИВ	6	2	3	4	7	1	62431705
28	БВС	4	3	2	4	3	5	42135076
29	СРС	1	3	5	1	5	7	13257064
30	ФАЮ	4	1	3	4	2	5	41325067
31	ПАВ	4	3	4	4	4	2	13427560
32	ШАВ	4	3	4	4	3	3	43215706
33	КАС	3	4	2	3	5	7	31245076
34	КВА	1	2	3	3	5	6	13425670
35	ТАА	4	5	4	4	1	5	34215076
36	ТЮО	3	1	2	3	5	0	43216507
37	ДАВ	3	2	2	3	1	4	32756014
38	БДО	4	3	4	4	6	2	46523071
39	САЮ	4	1	4	3	2	2	34065712
40	ЛАО	1	3	2	2	5	7	12306574
41	БОФ	4	3	4	4	5	0	43210675
42	ГАА	3	4	3	3	6	2	34507126
43	ЦАВ	4	2	3	1	5	6	41325607
44	ЯКД	1	3	4	4	6	4	14205763
45	КДМ	4	3	4	4	4	2	43217065
46	ЖЕН	2	4	1	1	6	3	21457063
47	МКА	4	2	4	4	1	5	34215670
48	МАП	3	2	3	3	1	0	43675210
49	ЖСА	2	4	2	2	5	6	27134056
50	ВЮМ	4	6	3	4	5	2	43601527
51	БМЕ	2	3	1	2	4	5	21345076
52	ЛЕР	2	5	3	4	4	5	24135076
53	БВС	3	5	3	3	6	4	34675120
54	ПЕО	4	1	4	3	6	3	43162570
55	НЕА	4	4	4	4	6	3	14237056
56	ХДА	1	4	6	1	2	3	16402357
57	КЮО	4	2	3	4	1	3	42531706
58	ГЯА	2	1	4	4	4	5	62417053
59	КАА	4	6	4	1	1	2	43561270
60	КРК	5	0	1	2	4	3	52170436
61	ФВМ	4	1	3	4	7	0	42135670
62	ТАН	2	5	4	4	6	6	24560713
63	НКА	4	5	6	5	7	6	42356701
64	ПАС	3	1	4	5	1	3	37104256

Показатели частоты встречаемости копинг-стратегий у младших подростков в контрольной группе 1

№п/п	Код	Хайм		
		Когнитивный	Эмоциональный	Поведенческий
1	РАА	О	Н	О
2	ШКА	О	П	П
3	КАА	О	П	П
4	ШАА	О	П	О
5	БВА	О	О	П
6	ПАЕ	П	П	О
7	ПИО	О	П	П
8	ТТС	П	П	П
9	КАН	О	П	П
10	КТИ	П	П	О
11	ППА	О	П	О
12	ЧКА	О	П	П
13	БТИ	П	П	П
14	ВИМ	О	Н	П
15	ТКС	О	О	Н
16	ИАА	О	Н	Н
17	ЩВС	О	П	П
18	ГВС	О	Н	О
19	СМС	О	П	О
20	ЧНА	О	П	П
21	ЧИС	П	П	О
22	АДВ	П	П	П
23	ССС	О	О	О
24	ЯМА	О	П	О
25	МВВ	О	О	О
26	ТЭВ	П	П	П
27	МИВ	Н	О	П
28	БВС	П	О	О
29	СРС	О	О	О
30	ФАЮ	П	П	П
31	ПАВ	О	О	Н
32	ШАВ	О	П	О
33	КАС	О	Н	О
34	КВА	О	О	О
35	ТАА	О	П	О
36	ТЮО	О	П	П
37	ДАВ	О	П	П
38	БДО	О	П	О
39	САЮ	О	П	О
40	ЛАО	П	П	П
41	БОФ	О	П	П
42	ГАА	О	О	П
43	ЩАВ	О	П	О
44	ЯКД	Н	О	П
45	КДМ	О	П	П
46	ЖЕН	П	П	П
47	МКА	О	П	О
48	МАП	О	П	П
49	ЖСА	П	П	П
50	ВЮМ	П	П	П
51	БМЕ	О	П	П
52	ЛЕР	П	П	П
53	БВС	П	П	П
54	ПЕО	П	П	П
55	НЕА	О	П	О
56	ХДА	О	П	П
57	КЮО	П	П	П
58	ГЯА	П	П	П
59	КАА	П	П	П
60	КРК	П	О	П
61	ФВМ	П	П	О
62	ТАН	П	П	О
63	НКА	П	П	П
64	ПАС	О	О	П

Показатели склонности к отклоняющемуся поведению младших подростков с проявлениями гиперактивности после психокоррекционного воздействия

№п/п	Код	Орел						
		Шкала установки на социальную желательность	Шкала склонности к преодолению норм и правил	Шкала склонности к аддиктивному поведению	Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	Шкала склонности к агрессии и насилию	Шкала волевого контроля эмоциональных реакций	Шкала склонности к деликвентному поведению 7
1	ЩИА	62	66	64	54	49	64	55
2	АКЭ	37	37	37	43	47	60	41
3	ССС	46	50	51	32	44	53	57
4	ОГБ	60	56	60	45	45	61	66
5	РАГ	67	66	66	54	57	59	68
6	РИГ	62	69	62	48	50	58	55
7	ВАО	35	37	37	40	34	37	48
8	РИГ	63	66	62	51	54	60	57
9	ГГР	50	59	54	45	52	57	68
10	ЖАА	38	37	40	45	47	54	66
11	ПМА	40	31	30	24	29	33	32
12	БВВ	44	37	39	40	40	52	55
13	САС	44	31	28	24	29	33	41
14	МНВ	44	37	442	40	41	53	64
15	ААБ	35	31	28	24	36	26	32
16	ГДЭ	35	27	26	24	29	30	32
17	ИИО	55	56	57	45	45	61	66
18	РКИ	44	56	62	51	52	62	68
19	КИО	48	40	35	29	27	30	32
20	ГЭФ	44	69	64	45	43	62	41
21	ФДД	55	50	58	40	54	62	41
22	ОЯС	44	50	53	48	57	65	68
23	ВЯА	61	56	54	45	52	65	68
24	ПМД	55	66	62	54	51	69	66
25	БВС	58	63	62	51	63	69	66
26	ЮДЮ	58	69	60	48	48	65	59
27	ЧАА	55	50	44	45	58	62	53
28	ЩИА	62	66	68	54	51	69	55
29	АКЭ	35	37	39	43	52	62	41
30	ССС	44	50	50	32	44	55	57
31	ОГБ	58	56	62	45	42	65	66
32	РАГ	62	66	68	54	55	65	68
33	РИГ	64	69	61	48	53	58	55
34	ВАО	35	37	37	40	34	37	48
35	РИГ	65	66	62	51	58	62	57
36	ГГР	55	59	56	45	60	65	68
37	ЖАА	35	37	42	45	51	62	66
38	ПМА	35	31	30	24	29	33	32
39	БВВ	44	37	39	40	40	54	55
40	САС	44	31	28	24	29	33	41
41	МНВ	44	37	48	40	43	55	64
42	ААБ	35	31	28	24	34	26	32
43	ГДЭ	42	27	26	24	29	30	32
44	ИИО	57	56	51	45	46	65	66
45	РКИ	44	56	57	51	51	61	68
46	КИО	49	40	32	29	27	30	32
47	ГЭФ	47	69	64	45	46	52	41
48	ФДД	55	50	60	40	54	57	41
49	ОЯС	44	50	53	48	60	60	68
50	ВЯА	59	56	64	45	58	62	68

Показатели индивидуально–типологических особенностей младших подростков с проявлениями гиперактивности после психокоррекционного воздействия

№ п/п	Код	ИТДО									
		Ложь	Аггравация	Экстраверсия	Спонтанность	Агрессивность	Ригидность	Интроверсия	Сензитивность	Тревожность	Эмотивность
1	ЩИА	3	2	6	3	4	3	5	5	4	1
2	АКЭ	1	6	5	3	2	1	3	3	3	2
3	ССС	3	4	6	4	3	2	3	4	2	2
4	ОГБ	3	3	5	3	3	1	1	3	3	3
5	РАГ	3	5	4	4	4	3	3	2	1	1
6	РИГ	2	4	3	5	4	2	4	3	3	2
7	ВАО	1	3	2	2	5	3	2	3	2	1
8	РИГ	2	2	2	4	3	2	3	5	3	2
9	ГР	2	4	3	3	4	1	3	4	4	2
10	ЖАА	3	1	4	4	5	2	3	4	2	3
11	ПМА	1	2	3	3	1	2	5	3	3	3
12	БВВ	3	2	4	4	3	2	3	4	2	1
13	САС	3	5	5	4	2	1	3	5	3	3
14	МНВ	2	1	2	3	4	2	4	3	2	2
15	ААБ	4	3	2	4	2	1	3	1	2	4
16	ГДЭ	2	2	3	3	2	3	4	3	4	2
17	ИИО	3	4	6	3	6	2	3	5	4	3
18	РКИ	3	3	2	4	3	3	4	5	3	3
19	КИО	2	6	4	3	2	1	5	3	4	2
20	ГЭФ	1	4	5	3	4	2	4	5	6	1
21	ФДД	2	3	6	3	3	2	4	5	3	2
22	ОЯС	3	5	3	4	3	2	3	4	4	3
23	ВЯА	3	4	5	2	5	2	3	3	4	3
24	ПМД	3	4	1	4	4	4	4	3	3	3
25	БВС	3	5	5	3	4	2	3	5	3	3
26	ЮДЮ	3	1	2	2	2	3	2	1	3	3
27	ЧАА	2	2	3	4	3	1	2	3	4	2
28	ЩИА	3	6	4	4	5	3	5	5	2	3
29	АКЭ	1	2	2	3	4	1	3	3	3	1
30	ССС	3	5	4	4	5	2	3	4	2	3
31	ОГБ	3	4	5	3	4	1	1	3	1	3
32	РАГ	3	5	6	3	3	3	3	2	1	3
33	РИГ	2	4	6	5	6	2	4	3	3	2
34	ВАО	1	3	4	2	2	3	2	3	4	1
35	РИГ	2	3	2	3	4	2	3	5	2	2
36	ГР	2	4	3	3	5	1	3	4	3	2
37	ЖАА	3	1	5	4	3	2	3	4	2	3
38	ПМА	1	2	3	4	3	2	5	3	4	1
39	БВВ	3	4	2	4	1	2	3	4	2	3
40	САС	3	5	5	4	2	1	3	5	3	3
41	МНВ	2	3	2	3	6	2	4	3	3	2
42	ААБ	4	3	2	4	2	1	3	1	2	4
43	ГДЭ	2	2	5	3	4	3	4	3	5	2
44	ИИО	3	4	3	3	6	2	3	5	4	3
45	РКИ	3	5	6	4	5	3	4	5	2	3
46	КИО	2	6	4	3	2	1	5	3	4	2
47	ГЭФ	1	4	5	3	5	2	4	5	3	1
48	ФДД	2	5	6	3	4	2	4	5	1	2
49	ОЯС	3	5	1	4	5	2	3	4	2	3
50	ВЯА	3	4	5	2	4	2	3	3	2	3

## Показатели социометрического статуса младших подростков с проявлениями гиперактивности после психокоррекционного воздействия

№п/п	Код	Социометрия		
		Количественная характеристика	Социометрический статус	Качественная характеристика
1	ЩИА	1	0,04	непринимаемые
2	АКЭ	11	0,5	Лидеры
3	ССС	5	0,22	Принимаемые
4	ОГБ	2	0,07	непринимаемые
5	РАГ	1	0,05	непринимаемые
6	РИГ	0	0	непринимаемые
7	ВАО	1	0,03	непринимаемые
8	РИГ	3	0,1	непринимаемые
9	ГТР	5	0,22	Принимаемые
10	ЖАА	5	0,22	Принимаемые
11	ПМА	7	0,31	предпочитаемые
12	БВВ	4	0,19	Принимаемые
13	САС	0	0	непринимаемые
14	МНВ	2	0,09	непринимаемые
15	ААБ	1	0,04	непринимаемые
16	ГДЭ	5	0,22	Принимаемые
17	ИИО	5	0,22	Принимаемые
18	РКИ	1	0,04	непринимаемые
19	КИО	2	0,08	непринимаемые
20	ГЭФ	2	0,06	непринимаемые
21	ФДД	1	0,03	непринимаемые
22	ОЯС	5	0,22	Принимаемые
23	ВЯА	1	0,07	непринимаемые
24	ПМД	5	0,22	Принимаемые
25	БВС	7	0,31	предпочитаемые
26	ЮДЮ	1	0,03	непринимаемые
27	ЧАА	7	0,31	предпочитаемые
28	ЩИА	0	0	непринимаемые
29	АКЭ	1	0,03	непринимаемые
30	ССС	5	0,21	Принимаемые
31	ОГБ	2	0,1	непринимаемые
32	РАГ	0	0	непринимаемые
33	РИГ	1	0,04	непринимаемые
34	ВАО	5	0,25	Принимаемые
35	РИГ	6	0,26	Принимаемые
36	ГТР	5	0,22	Принимаемые
37	ЖАА	1	0,05	непринимаемые
38	ПМА	7	0,31	предпочитаемые
39	БВВ	5	0,22	Принимаемые
40	САС	5	0,22	Принимаемые
41	МНВ	1	0,05	непринимаемые
42	ААБ	0	0	непринимаемые
43	ГДЭ	11	0,5	Лидеры
44	ИИО	1	0,04	непринимаемые
45	РКИ	2	0,06	непринимаемые
46	КИО	0	0	непринимаемые
47	ГЭФ	1	0,03	непринимаемые
48	ФДД	6	0,27	Принимаемые
49	ОЯС	1	0,04	непринимаемые
50	ВЯА	5	0,22	Принимаемые



Показатели параметров системы саморегуляции младших подростков  
с проявлениями гиперактивности после психокоррекционного воздействия

№п/п	Код	Саморегуляция						
		Планиро- вание	Модели- рование	Програм- мирование	Оценива- ние рез-ов	Гибкость	Самостоя- тельность	Общий уровень саморег.
1	ЩИА	4	5	5	6	1	7	8
2	АКЭ	6	8	3	4	2	4	4
3	ССС	5	8	6	7	5	4	7
4	ОГБ	6	7	5	4	3	5	6
5	РАГ	2	4	3	4	2	3	5
6	РИГ	5	6	3	3	2	4	6
7	ВАО	2	6	7	8	6	8	5
8	РИГ	3	8	8	4	6	7	5
9	ГТР	4	6	4	2	3	5	6
10	ЖАА	1	8	5	3	4	5	8
11	ПМА	2	6	6	7	6	8	5
12	БВВ	3	8	5	4	3	4	4
13	САС	4	6	7	7	6	8	3
14	МНВ	2	5	6	8	6	8	8
15	ААБ	3	6	7	8	7	8	8
16	ГДЭ	6	8	7	8	8	7	8
17	ИИО	2	5	5	5	1	7	7
18	РКИ	2	7	3	4	5	4	6
19	КИО	2	8	8	9	7	8	7
20	ГЭФ	6	6	3	4	4	4	6
21	ФДД	3	8	6	7	5	5	4
22	ОЯС	2	7	6	7	6	8	5
23	ВЯА	1	6	4	3	3	4	4
24	ПМД	5	6	3	2	2	4	4
25	БВС	2	7	3	3	3	4	3
26	ЮДЮ	3	5	4	5	4	5	3
27	ЧАА	2	5	6	4	3	3	5
28	ЩИА	4	5	5	6	1	7	6
29	АКЭ	6	8	3	4	2	4	3
30	ССС	5	8	6	7	5	4	6
31	ОГБ	6	7	5	4	3	5	2
32	РАГ	2	4	3	4	2	3	3
33	РИГ	5	6	3	3	2	4	4
34	ВАО	2	6	7	8	6	8	6
35	РИГ	3	8	8	4	6	7	4
36	ГТР	4	6	4	2	3	5	5
37	ЖАА	1	8	5	3	4	5	4
38	ПМА	2	6	6	7	6	8	3
39	БВВ	3	8	5	4	3	4	3
40	САС	4	6	7	7	6	8	4
41	МНВ	2	5	6	8	6	8	7
42	ААБ	3	6	7	8	7	8	8
43	ГДЭ	6	8	7	8	8	7	7
44	ИИО	2	5	5	5	1	7	7
45	РКИ	2	7	3	4	5	4	7
46	КИО	2	8	8	9	7	8	7
47	ГЭФ	6	6	3	4	4	4	3
48	ФДД	3	8	6	7	5	5	4
49	ОЯС	2	7	6	7	6	8	3
50	ВЯА	1	6	4	3	3	4	8

**Содержание коррекционной программы**

## Индивидуальная программа

### Занятие №1

#### *Упражнение 1: «Зевок»*

Время упражнения: 1-2 мин

Цель: повышение тонуса организма, настрой на работу.

Ожидаемый результат: повышенный тонус организма, позитивный настрой на работу.

Для упражнения нужно закрыть глаза, как можно шире открыть рот, напрячь ротовую полость, как бы произнеся низкое «У-У-У». В это время необходимо как можно ярче представить, что во рту образуется полость, дно которой опускается вниз. Зевок выполняется с одновременным потягиванием всего тела. Повышению эффективности зева способствует улыбка, усиливающая расслабление мышц лица и формирующая положительный эмоциональный импульс. После зевка наступает расслабление мышц лица, глотки, гортани, появляется чувство покоя.

#### *Упражнение 2: «Я – снежная баба»*

Время упражнения: 1-2 мин

Цель: релаксация, снятие напряжения.

Ожидаемый результат: расслабление, уменьшение напряжения.

Тебя вылепили дети, и теперь они ушли, оставив тебя одну. У тебя есть голова, туловище, две торчащие в стороны руки, и ты стоишь на крепких ножках. Прекрасное утро, светит солнце. Вот оно начинает припекать, и ты чувствуешь, что таешь. Сначала тает голова, потом одна рука, потом – другая. Постепенно, понемножку начинает таять и туловище. Ты превращаешься в лужицу, растекшуюся по земле».

#### *Упражнение 3: «Формирование сенсорных эталонов»*

Время упражнения: 4-6 мин

Цель: формирование эталонных образов, интеграция различных анализаторных систем в единой полимодальной деятельности, обучение выделению су-

ществленного признака высокого уровня обобщения, повышение уровня оценки результатов своей деятельности.

Ожидаемый результат: сформированность эталонных образов, увеличен уровень интеграции различных анализаторных систем в единой полимодальной деятельности, умение выделять существенные признаки высокого уровня обобщения, высокий уровень оценки результатов своей деятельности.

Оборудование: кубик (для дальнейшей работы – пирамиду, тетраэдр, цилиндр и т. д.), желательно прозрачный пластиковый (из детского набора) или раскладывающийся из бумаги, и квадрат, из бархатной или даже мелкозернистой наждачной бумаги.

Инструкция: «Сейчас мы с тобой будем рисовать куб. Давай посчитаем, сколько у него сторон, и поставим номера фломастером. Напиши, сколько всего сторон получилось. А вот квадрат – видишь, это как одна стенка нашего куба. Смотри, в куб можно положить монетку, или куколку. Из кубика можно построить домик. А из квадрата можно построить домик? Нельзя! Закрой глаза, пощупай, что я тебе дал – куб или квадрат»

Первая серия методики – вербальный и тактильный анализ, подготовка к рисованию. Вторая серия – рисунок при наглядном образце (и куб, и квадрат, использовавшиеся в первой серии). Третья серия – рисунок при символическом образце (напечатанное на бумаге изображение куба и квадрата).

*Упражнение 4: «Заметь все»*

Время упражнения: 2-3 мин

Цель: повысить скорость и точность внимания, повысить уровень оценки результатов своей деятельности.

Ожидаемый результат: высокая скорость и точность внимания, высокий уровень оценки результатов своей деятельности.

Раскладывают в ряд 7-10 предметов (можно выставлять картинки с изображениями предметов на наборном полотне), которые затем закрываются. Приоткрыв предметы на 10 с, снова закрыть их и предложить ребенку перечислить все предметы (или картинки), которые он запомнил.

Приоткрыв снова эти же предметы, секунд на 8-10, спросить у ребенка, в какой последовательности они лежали. Поменяв местами два любых предмета, снова показать все на 10 с. Предложить ребенку определить, какие предметы переложены.

Не глядя больше на предметы, сказать, какого цвета каждый из них.

*Упражнение 5: «Скалолаз»*

Время упражнения: 5-7 мин

Цель: повышение точности внимания, контроль импульсивных движений, повышение уровня гибкости и планирования своих действий.

Ожидаемый результат: высокая точность внимания, повышение контроля импульсивных движений, высокий уровень гибкости и планирования своих действий.

Ребенок должен пройти вдоль свободной стены (скалы), фиксируясь минимум тремя «точками опоры», и одновременно передвигая только одну конечность. Оторвав или передвинув одновременно две конечности, он считается «сорвавшимся».

*Упражнение 6: «Голубая энергия»*

Время упражнения: 3-5 мин

Цель: релаксация, снижение уровня тревожности.

Ожидаемый результат: расслабление, низкий уровень тревожности.

Инструкция: «У каждого, в том числе и у тебя, есть внутренний потенциал, позволяющий работать и решать проблемы творчески и с высокой степенью концентрации, принимая во внимание других людей. Но мы должны заботиться о том, чтобы наш источник энергии мог постоянно наполняться. Я покажу тебе любопытный метод, с помощью которого ты сможешь это делать.

Сядьте поудобнее и закройте глаза, сделай три глубоких вдоха и выдоха... Представь себе, что ты вдруг встретил самого себя и можешь рассмотреть свое тело со стороны. Рассмотрите каждую его часть от головы до ступней... Рассмотрите свои ноги и руки, ступни и колени, бедра, позвоночник, плечи и голову... Если ты

представил ясную картину своего тела, позвольте этой картине растаять и исчезнуть...

А теперь снова вызови эту картину и в этот раз представь, что твое тело выточено из блестящего кристалла. Представьте, что тебе на голову упали две капли голубой энергии. Ты видишь самый прекрасный, струящийся голубой цвет, который ты когда-либо мог видеть. Пусть эта струящаяся субстанция проникает сквозь твое тело капля за каплей, образуя тонкий канал, по которому свет течет через голову до живота, а от живота до ступней, наполняя этой энергией часть за частью твое тело: до лодыжек, до колен, до бедер, до живота, до сердца, до горла, – пока не наполнятся руки и кисти и, наконец, вся голова. Представь, что даже каждая твоя ресница стала кристально прозрачной трубкой, которая наполнена голубой энергией...

Наблюдайте за тем, как ты до конца заполнишься этой голубой светящейся энергией. А теперь представь себе, что все смутные мысли, все плохие переживания или тяжелые отношения растворились в голубой текучести, как облака черных чернил...

Смотри, как голубизна на мгновение теряет свой свет и становится темной, а потом представь, что сильная голубизна поглощает черные облака, пока они не исчезают полностью...

Заметь, голубизна стала светлее, насыщеннее и ярче, чем раньше. Если ты чувствуешь, что полностью насытился этой голубой энергией, можете возвращаться. Потянитесь, сделайте глубокий выдох и откройте глаза, почувствуйте себя отдохнувшими и освеженными...»

*Упражнение 7: «Наши чувства»*

Время упражнения: 10 мин

Цель: ознакомление с положительными эмоциями, отреагированием негативного опыта, повышение контроля агрессии, повышение уровня оценки результатов своей деятельности.

Ожидаемый результат: знание положительных эмоций, отреагирование негативного опыта, контроль агрессии, высокий уровень оценки результатов своей деятельности.

Материалы: карточки с названием чувств: радость, огорчение, обида, вдохновение, страх, удовольствие, гнев, стыд, восхищение, благодарность, удивление, злость, отвращение, облегчение, нетерпение, испуг, смущение, печаль.

Процедура: предложить ребёнку разделить карточки на две группы, в которой одни чувства будут положительными, а в другой, отрицательные. А потом постараться вместе придумать разные ситуации, в которых они будут проявляться. После этого, дать ребёнку задание нарисовать те чувства, которые ему больше всего нравятся, и рассказать почему.

Результат: знание о положительных эмоциях, отреагирование негативного опыта, увеличение контроля агрессии, высокий уровень оценки результатов своей деятельности.

#### *Упражнение 8: «Ассоциации»*

Время упражнения: 3-5 мин

Цель: определить, какой смысл вкладывает подросток в понятие «агрессивность», собрать материал для обсуждения проблемы, вербализовать скрытые установки.

Ожидаемый результат: знание смысла вкладываемого подростками в понятие «агрессивность», материал для обсуждения проблемы, осознание скрытых установок.

Подростку предлагается список заданных понятий, связанных с понятием «агрессивность», ему необходимо давать первый ассоциативный ответ, приходящий в голову. Упражнение выполняется в быстром темпе. Психолог записывает варианты ответов.

Примерный перечень понятий: агрессивность, грусть, радость, раздражение, мать, неудача, удовольствие, спокойствие, страх, друзья, гнев, слезы, мечта, боль, наказание и т. д.

Определяемых понятий должно быть не больше пятнадцати.

Подростка необходимо предупредить, что варианты ответов должны быть только существительными, иначе он может начать давать ответы, включающие прилагательные, а это затруднит подход к личностному материалу подростка и упражнение приобретет только описательный смысл.

По окончанию процесса ассоциирования обсуждается полученный результат.

*Упражнение 9: «Сколько во мне людей?»*

Время упражнения: 5 минут

Цель: осознание *особенностей самовосприятия и восприятия себя другими.*

Ожидаемый результат: высокий уровень осознания особенностей самовосприятия и восприятия себя другими.

Я предлагаю тебе послушать и проанализировать цитату из Уильяма Джеймса: «Когда встречаются два человека, на встрече присутствуют шестеро – каждый из двоих, каким он (или она) себя видит, каждый из двоих, каким его (или ее) видят другие, и каждый из двоих, какими они являются на самом деле».

Как ты понял эту фразу?

Как самосознание человека связано с его отношениями с родителями, друзьями, с окружающими людьми?

*Упражнение 10: «Мой дом»*

Время упражнения: 10-15 минут

Цель: создание ресурса, завершение занятия.

Ожидаемый результат: вхождение в ресурсное состояние, завершение занятия.

Ребенку дается лист ватмана. Инструкция: « На листе нарисуй дом, в котором ты хочешь жить. Какой это дом? Деревянный или каменный? Где стоит? Что вокруг? Город, лес, или поле? Что вокруг? Кто живет с вами? Радует ли жизнь в этом доме. Чего не хватает для счастливой жизни в этом доме?».

Затем проходит обсуждение.



## Занятие №2

*Упражнение 1: «Сломанная кукла»*

Время упражнения: 3-5 мин

Цель: развитие мышечной саморегуляции, настрой на работу.

Ожидаемый результат: высокий уровень мышечной саморегуляции, позитивный настрой на работу.

Инструкция: «Иногда игрушки ломаются, но им можно помочь. Изобрази куклу, у которой оборвались веревочки, крепящие голову, шею, руки, тело, ноги. Она вся разболталась, с ней не хотят играть... Потряси всеми разломанными частями одновременно.

А сейчас собери, укрепляй веревочки – медленно, осторожно соедини голову и шею, выпрями их, теперь расправь плечи и закрепи руки, подыши ровно и глубоко, и на месте будет туловище, ну и выпрями ноги. Всё – куклу починил ты сам, теперь она снова красивая, с ней все хотят играть!»

*Упражнение 2: «Методика развития пространственных действий»*

Время упражнения: 5-7 мин

Цель: развитие пространственных умений, формирование саморегуляции, повышение уровня оценки результатов своей деятельности, повышение самостоятельности.

Ожидаемый результат: высокий уровень пространственных умений, сформированности саморегуляции и оценки результатов своей деятельности, увеличение самостоятельности.

Оборудование: кубик (для дальнейшей работы – пирамида, тетраэдр, цилиндр и т. д.), желательно прозрачный пластиковый (из детского набора) или раскладывающийся из бумаги, и квадрат, из бархатной или даже мелкозернистой наждачной бумаги.

На первом этапе мы предъявляем ребенку для копирования образец куба. Копирование идет не на чистом листе, а на специальной «прописи», где передняя сторона квадрата пропечатана черным, а прочие стороны потенциального куба – штрихом. Этим мы задаем ребенку ориентировочную основу деятельности, по

П. Я. Гальперину. Ребенок – с опорой на образец – закрашивает нужные штрихи цветным карандашом, чтобы видеть, где результат его собственной деятельности, а где – образец. На первом этапе получается не куб, а параллелепипед, но его исполнение проще для ребенка (меньше штриховых линий), и, кроме того, на этой модели ребенок видит, что некоторые части объемной фигуры являются «невидимыми». Важным является соразмерность образца и «прописи», поскольку для детей операция масштабирования (перехода из одной системы координат в другую) крайне затруднена.

На втором этапе продолжается работа с наглядным образцом, но в «прописи» добавляются новые штриховые линии, затрудняющие работу ребенка. Основной квадрат образца уже не черный, а так же, штриховой.

С одной стороны, появляется возможность скопировать куб «ближе к образцу», с другой – больше новых стимулов должно быть проигнорировано. Опять работа ведется цветными карандашами: лицевую сторону куба обводим черным карандашом, другие стороны – цветными. Полезно дать ребенку для ориентировки его собственные рисунки, выполненные на первой стадии (лучшие из них), чтобы он мог вспомнить, как делал это задание.

На третьем этапе ребенку предъявляется «пропись» состоящая только из штрихов и без наглядного образца в виде куба для копирования (образец ему можно показать, и сразу же убрать – опора должна идти на зрительную память). Однако ему дается в качестве образца лучший из его рисунков, выполненных на втором этапе занятий. Все стороны он закрашивает цветными карандашами.

### *Упражнение 3: «Найди слова»*

Время упражнения: 3-5 мин

Цель: повышение скорости и точности внимания, самостоятельности, повышение уровня оценки результатов своей деятельности.

Результат: высокая скорость и точность внимания, увеличение самостоятельности, высокий уровень оценки результатов своей деятельности.

Оборудование: бланк с напечатанными словами.

На доске написаны слова, в каждом из которых нужно отыскать другое, спрятавшееся в нем, слово.

Например: смех, волк, столб, коса, полк, зубр, удочка, мель, набор, укол, дорога, олень, пирожок, китель.

*Упражнение 4: «Запретное движение»*

Время упражнения: 2-3 мин

Цель: повышение скорости и точности внимания, увеличение уровня контроля импульсивных действий, повышение уровня оценки результатов своей деятельности, развитие гибкости поведения.

Ожидаемый результат: высокая скорость и точность внимания, высокий уровень контроля импульсивных действий и оценки результатов своей деятельности, гибкость поведения.

Психолог показывает различные движения, ребенок должен их повторять, если к показу будет добавлено слово «пожалуйста» или если показанное движение не является запретным. Вместо запретного движения предлагается, например, не двигаться, или делать движение в противоположную сторону – шаг назад, если он был сделан вперед, или руки опустить, если психолог их поднял вверх.

*Упражнение 5: «Заброшенный сад»*

Время упражнения: 5 мин

Цель: релаксация, снижение уровня тревожности.

Ожидаемый результат: расслабление, низкий уровень тревожности.

Инструкция: «Я хочу показать, как ты можешь самостоятельно восстановить свои силы после трудной работы. Пожалуйста, закрой глаза. Несколько раз глубоко вдохни и выдохни. Представьте себе, что ты бродишь по какому-то большому помещению. Ты видишь высокие стены, целиком заросшие плющом. В стене ты замечаешь старую деревянную дверь. Поддавшись внезапному порыву, ты открываешь створки иходишь внутрь...

Ты обнаруживаешь, что оказался в старом саду. По-видимому, раньше этот сад был цветущим, аккуратным и очень ухоженным. Но сейчас он совсем одичал.

Деревья и кусты необузданно разрослись во все стороны, сорняков столько, что дорожки и клумбы стали едва различимы.

Ты начинаешь наводить порядок в окружающей тебя части сада. Возможно, ты будешь косить траву, выпалывать сорняки, обрезать сучья пересаживать растения, поливать их, вносить удобрения. Делай всё что, как тебе кажется, надо сделать, чтобы привести сад в порядок/

А когда ты устанешь и тебе будет нужен источник вдохновения для продолжения работы, остановись и посмотри на ту часть сада, которую ты уже привел в порядок, и сравни ее с участками сада, которых твоя рука еще не касалась... (3 минуты.)

Теперь скажите саду «до свидания» и со свежими силами возвращайтесь сюда».

*Упражнение 6: «Маска – я»*

Время упражнения: 5-7 мин

Цель: снятие эмоционального напряжения, снижение тревожности, развитие уверенности в себе.

Ожидаемый результат: низкое эмоциональное напряжение, низкий уровень тревожности, повышение уверенности в себе.

Подростку предлагается нарисовать маску, передающую, какое настроение преобладает у него на данный момент. Обращаем внимание на процесс рисования и на сам характер изображения (как изображены глаза, рот, что в ряде случаев является проективным выражением тревожности или агрессии). После того, как маска готова, примеряем на себя, рассматриваем себя в зеркало. Психолог может попросить показать с помощью мимики то настроение, с которым подросток делал маску. Когда маска готова, ей надо придумать имя, наделить ее характером, что любит, чего боится. В ходе подведения итогов выявляются общие черты маски с ее автором, подчеркиваются положительные качества. Качества, которые вызывают дискомфорт, обсуждаются в ходе беседы, доводятся до осознания истинные причины негативных эмоциональных проявлений.

*Упражнение 7: «Зеркала эмоций»*

Время упражнения: 10 минут

Цель: научить понимать свои эмоции, скорректировать способы эмоциональных реакций, обратиться к личной проблематике подростка.

Ожидаемый результат: понимание своих эмоций, коррекция способов эмоциональных реакций, обращение к личной проблематике подростка.

На листе рисуются три больших круга (можно больше, тогда количество листов увеличивается). Подростку предлагается нарисовать в каждом из них следующие эмоции: «радость», «злость», «страх», «спокойствие», «огорчение» и т.д. – любые, более подходящие к его проблеме. По окончании работы важно обсудить, как подросток понимает эти понятия, в каком жизненном контексте чаще всего выражаются эмоции. В тех случаях, когда резко проявляется проблематика, нужно попросить подростка тут же, на рисунке, поменять развитие сюжета так, чтобы он стал устраивать подростка. (Например, если нарисован сюжет боязни ответа на уроке, как можно изменить рисунок, чтобы появилась смелость и уверенность в себе.)

*Упражнение 8: «Двое в пустыне»*

Время упражнения: 10 минут

Цель: формирование нравственного сознания, чувств и поведения.

Ожидаемый результат: нравственное сознания, чувства и поведение.

Я сейчас прочту притчу «Двое в пустыне», послушай, вдумайся в смысл, а затем мы обсудим ее содержание.

Через пустыню шли двое и о чем-то горячо спорили. Один, то и дело, облизывая тонкие сухие губы, страстно что-то доказывал второму, но тот лишь презрительно морщился и хрипло усмехался: «Безумны твои речи», – и в свою очередь начинал развивать собственные идеи. Но вскоре первый нетерпеливо перебивал второго, и все начиналось сначала. Каждый из них отстаивал свою правоту, старался продемонстрировать свою силу, стремился обратить другого в свою веру.

И вот, уже на пороге ночи, спор перешел в ссору, и готова была вспыхнуть вражда. И каждый уже кричал другому, что может обойтись без него. И тогда они, не сговариваясь, решили пойти врозь – каждый своей дорогой. Их уже обступила холодная мрачная ночь. Вокруг простиралась пустыня. И первый дерзко шагнул во тьму. Но вскоре он услышал за собой шаги своего спутника и подумал: «Какая во мне сила! Он пошел за мной, потому что он не может обойтись без меня». «Все-таки как он слаб! Надой пойти за ним, чтобы уберечь его от бед и опасностей, иначе это будет лежать на моей совести», – думал в это время другой, догоняя первого.

Понравилась ли притча?

В чем ее смысл?

Чему учит притча, о чем заставила задуматься?

*Упражнение 9: «Чистый лист»*

Время упражнения: 10 минут

Цель: создание ресурса, завершение занятия.

Ожидаемый результат: вхождение в ресурсное состояние, завершение занятия.

Лист бумаги разбивается ребенком на столько квадратов, сколько главных событий в своей жизни он может вспомнить. В каждом квадратике выполняется рисунок, соответствующий этому событию. Ребенок сам выбирает, чем ему рисовать. После этого терапевт предлагает ребенку рассказать о некоторых событиях, произошедших в жизни ребенка. Можно рассказывать от имени другого человека, сказочного персонажа.

### Занятие №3

*Упражнение 1: «Глазодвигательное»*

Время упражнения: 2-3 мин

Цель: снятие напряжения с глаз, настрой на работу.

Ожидаемый результат: отсутствие напряжения на глазах, положительный настрой на работу.

Голова фиксирована. Глаза смотрят прямо перед собой. Отработка движения глаз по четырем основным (вверх, вниз, направо, налево) и четырем вспомогательным направлениям (по диагоналям); сведение глаз к центру. Движения глаз необходимо совмещать с дыханием. На фазе глубокого вдоха необходимо сделать движения глазами, затем удержать глаза в крайнем латеральном положении на фазе задержки дыхания. Возврат в исходное положение сопровождается пассивным выдохом.

*Упражнение 2: «Методика формирования конструктивной деятельности»*

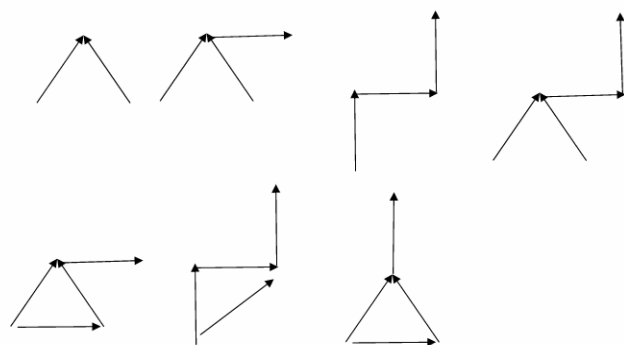
Время упражнения: 4-6 мин

Цель: формирование конструктивной деятельности, повышение уровня самостоятельности и оценки результатов своей деятельности.

Ожидаемый результат: повышение уровня сформированности конструктивной деятельности, высокий уровень самостоятельности и оценки результатов своей деятельности.

Материалы: спички, лист бумаги.

На столе из 3-5 спичек выкладывается фигура. Инструкция: «Срисуй, а потом выложи такую же».



Работа начинается с простейшей фигуры – «уголок». Внимание ребенка необходимо обратить на то, как лежат спички по отношению к психологу. Головка спички является важным ориентиром. Прорисовывание схемы фигуры на листочке – или, если ребенку этого не хочется делать, можно «пойти на хитрость»: пусть ребенок дает указания педагогу, как ему рисовать эту схему, это важный элемент формирования конструктивной деятельности. Последующие фигуры получаются

модификацией (в том числе – поворотом вокруг своей оси) того самого первоначального «уголка» и добавлением к нему новых элементов. На занятии следует работать с 4-5 фигурами, чтобы не утомлять ребенка, и не истощать его мотивации.

*Упражнение 3: «Методика Мюнстерберга»*

Время упражнения: 5-7 мин

Цель: повышение скорости и точности внимания, повышение уровня самостоятельности и оценки результатов своей деятельности.

Ожидаемый результат: высокая скорость и точность внимания, высокий уровень самостоятельности и оценки результатов своей деятельности.

В бессмысленный набор букв вставляются слова. Требуется отыскать их как можно быстрее и без ошибок.

В этой таблице спрятаны 10 названий животных.

К	Ш	Л	И	С	А	В	Ч	О	Р	В	А	Р	Я	С
О	Н	Б	У	Ь	К	П	К	А	Н	У	Ж	З	В	Ю
П	Д	Г	Е	Г	Р	Х	Н	О	Ч	Ы	Б	Р	У	Ф
Т	О	Л	Е	В	К	Ф	Ь	И	К	Р	С	Л	О	Н
Ш	З	Ю	К	Щ	Ъ	Н	Г	Р	У	С	Ц	А	Д	К
Ж	М	У	П	Б	А	Р	С	У	К	З	В	Р	Е	Д
Н	С	Ь	Ж	Т	К	А	Р	Ю	Б	Т	Ф	М	Т	В
Ф	Ж	О	В	А	П	Ь	Б	У	З	Т	М	Ы	Ш	Ь
Н	Б	Ы	К	С	Д	К	Т	Ю	Р	М	А	У	Д	Ы
Х	Ч	О	Н	Т	К	И	Т	З	А	Н	П	Р	У	С
Щ	Ы	Л	К	Ф	Ю	Я	Ь	М	В	Р	У	О	З	К
Ф	У	Т	К	А	Р	П	О	С	Т	И	Г	Р	Н	Я

*Упражнение 4: «Да» и «Нет»*

Время упражнения: 2-3 мин

Цель: повышение скорости и точности внимания, повышение уровня самостоятельности и оценки результатов своей деятельности.

Ожидаемый результат: высокая скорость и точность внимания, высокий уровень самостоятельности и оценки результатов своей деятельности.



Психолог произносит различные фразы, а ребенок выражает согласие или нет соответствующими словами «Да» и «Нет». Например: «Собака лает» – да, «Корова мычит» – да, «Утка крикает» – да, «Змея шипит» – да, «Свинья мяукает» – «нет». Следует создавать определенный стереотип, а потом его менять, а также говорить с постепенным убыстрением темпа.

*Упражнение 5: «Ощущение уверенности»*

Время упражнения: 5-7 мин

Цель: развитие уверенности в себе, снятие эмоционального напряжения, снижение тревожности.

Ожидаемый результат: повышение уверенности в себе, отсутствие эмоционального напряжения, низкий уровень тревожности.

Психолог предлагает подростку обратиться к своим воспоминаниям о своих достижениях в прошлом, после чего постараться сознательно вызвать в себе ощущения уверенности в себе, которые ассоциируются с тем событием или свершением в своей жизни. Для этого достаточно вспомнить и заново пережить три ситуации, в которых ребенок чувствовал себя как никогда уверенно. Как правило, люди говорят о том, что в таких случаях у них словно крылья за спиной вырастают. Уверенному человеку кажется, что он внезапно вырос, что все кругом – его единомышленники. Внутри появляется стержень, человек распрямляет спину, и, расправив плечи, прямо смотрит в глаза другим. Психолог предлагает установить своего рода «психологический якорь» в виде этих положительных эмоций, прибегать к которому стоит в ситуациях, когда подросток сталкивается с тревогой и ощущением собственного бессилия. Далее следует подведение итогов занятия. Психолог делает акцент на положительных достижениях подростка, тем самым, стимулируя его поддерживать подобный настрой.

*Упражнение 6: «Мысленная тренировка. Доведение до абсурда»*

Время упражнения: 5-7 мин

Цель: снятие эмоционального напряжения, снижение тревожности, развитие уверенности в себе.

Ожидаемый результат: отсутствие эмоционального напряжения, низкий уровень тревожности, уверенность в себе.

Психолог предлагает смоделировать ситуацию, вызывающая тревогу. Все заранее представляется во всех подробностях, трудных моментах, вызывающих её переживания, тщательно, детально продумывается собственное поведение. Психолог помогает подростку, задавая наводящие и уточняющие вопросы, просит описывать свои эмоции в ходе выполнения упражнения. Далее психолог просит представить тревожную ситуацию в чрезмерно преувеличенном виде (доведите до абсурда). В результате явного преувеличения подросток понимает, что ситуация не такая пугающая, безысходная и вполне может поддаваться контролю.

*Упражнение 7: «Мои эмоции»*

Время упражнения: 15-20 мин

Цель: научить искать альтернативные варианты поведения, нежели агрессия, повышение гибкости поведения.

Ожидаемый результат: умение искать альтернативные варианты поведения, нежели агрессия, гибкость поведения.

Материалы: картон, детский конструктор, кукольный театр, либо обычные игрушки (мишки, солдатики, куклы, машинки и т. д.)

Проводится на примере сказок, либо вместе с ребёнком придумываются различные истории, где ребёнок придумывает персонажей и наделяет их определёнными качествами и поведением. Затем истории проигрываются, их можно записывать на камеру, а потом вместе с ребёнком просматривать и выделять персонажей, на сколько их задуманный образ получилось передать, какие качества этот образ подчёркивали, каким героем ему больше нравилось быть и почему. Если отрицательным, то побеседовать о том, что же не хватает положительному герою, что бы быть лучшим и как ему этого достичь. Придумать сказку, где положительный персонаж постепенно наделяется теми качествами, что нравятся ребёнку в отрицательном герое и что из этого в итоге получается.

*Упражнение 8: «Мышеловка»*

Время упражнения: 5-7 мин

Цель: формирование независимого поведения, умение говорить нет.

Ожидаемый результат: независимое поведение, умение говорить нет.

Ребенку дается ситуация: Однажды компания мышей пошла гулять и увидела мышеловку с сыром. И стали они думать, как добраться до сыра. А самая хитрая мышь поняла, что не стоит идти за сыром самой. Тем более что в мышеловке очень острые зубья. Поэтому она сказала: «А кому не слабо пойти за сыром». Вдруг видит самую застенчивую, забитую и нуждающуюся во внимании мышь и говорит: «А хочешь быть такой же сильной, смелой и крутой как мы? – Хочу», – ответила мышь. – «Тогда иди и возьми нам сыру и будешь такая же крутая, и мы будем в одной компании». Пошла мышь, мышеловка сработала, мышь погибла.

После прочтения ситуации задаются вопросы о чувствах и эмоциях, возникших у него в результате.

*Упражнение 9: «Дерево»*

Время упражнения: 1-2 мин

Цель: релаксация, завершение занятия.

Ожидаемый результат: расслабление, завершение занятия.

Ребенок стоит. Ведущий предлагает ему представить себя в образе могучего дуба: «Руки с напряжением вытянуть вперед, пальцы сжать в кулак, напрячь кисти, руки, плечи. По очереди расслабить кисти, затем руки и плечи.

Руки с напряжением медленно развести в стороны, пальцы растопырить, расслабить кисти, плечи и руки. Руки свободно уронить, покачать руками, как маятник, постепенно то увеличивая, то уменьшая ширину качания, как будто ветки дуба раскачиваются на ветру».

#### *Занятие №4*

Упражнение 1: «Половинка»

Время упражнения: 2-3 мин

Цель: оптимизация тонуса мышц, настройка на работу.

Ожидаемый результат: оптимальный тонус мышц, позитивный настрой на работу.

Сидя на полу. Напряжение и расслабление по осям: верх-вниз (напряжение верхней половины тела, напряжение нижней половины тела), левостороннее и правостороннее (напряжение правой и затем левой половин тела), напряжение левой руки и правой ноги, а затем правой руки и левой ноги.

*Упражнение 2: «Метод конструирования предметов из частей»*

Время упражнения: 5-7 мин

Цель: формирование конструктивного праксиса, повышение уровня программирования действий, самостоятельности и оценки результатов своей деятельности.

Ожидаемый результат: повышение уровня сформированности конструктивного праксиса, программирования действий, самостоятельности и оценки результатов своей деятельности.

Материалы: разрезанные на части предметные изображения.

Ребенку предлагается сложить из разрезанных на части предметных изображений целое:

- а) по предъявляемому образцу;
- б) самостоятельно.

Инструкция: «Художник нарисовал какой-то предмет, но разрезал эту картинку. Постарайся собрать из этих кусочков целую картинку». На первом этапе занятий ребенок собирает картинку «просто так», хаотически. Этот этап необходим для формирования более устойчивых предметных образов – представлений и выработки стратегии «достройки» образа по его части. На втором этапе необходимо собирать картинку по часовой стрелке.

*Упражнение 3: «Найди отличие»*

Время упражнения: 5-7 мин

Цель: развитие умения концентрировать внимание на деталях, увеличение точности внимания.

Ожидаемый результат: умения концентрировать внимание на деталях, высокая точность внимания.

Ребенок рисует любую несложную картинку и передает ее взрослому, а сам отворачивается.

Взрослый дорисовывает несколько деталей и возвращает картинку. Ребенок должен заметить, что изменилось в рисунке.

*Упражнение 4: «Внимательный»*

Время упражнения: 5-7 мин

Цель: повышение скорости и точности внимания, повышение уровня контроля импульсивных действий.

Ожидаемый результат: высокая скорость и точность внимания, высокий уровень контроля импульсивных действий.

Ставится стул и дается команда начать действовать в следующем порядке: один раз обойти стул и один раз отжаться (или прыгнуть; присесть), затем два раза обойти стул и два раза отжаться и так далее до 10 раз. Затем то же, но в обратном порядке – от 10 до 1. При этом играющий имеет право обходить стул только в одном направлении.

*Упражнение 5: «Мусорное ведро»*

Время упражнения: 5-7 мин

Цель: развить умение самоанализа и преодоление барьеров, мешающих полноценному самовыражению, снижение тревожности.

Ожидаемый результат: умение самоанализа и преодоление барьеров, мешающих полноценному самовыражению, низкий уровень тревожности.

Психолог показывает иллюстрацию, где изображено мусорное ведро, и просит ребенка объяснить, что, по его мнению, символизирует мусорное ведро. Ребенку предлагается нарисовать на бумаге мусорное ведро. Психолог направляет диалог таким образом, чтобы ребенку представилась возможность выбросить что-то из своей жизни, и предлагает ребенку представить, что он что-то выбрасывают за ненужностью. Это может быть человек, какой-нибудь предмет, место или чувство. Изобразить это надо так, как будто оно падает с руки в мусорное ведро.

Ребенок описывают негативные моменты своей жизни так, как он изобразил это на картинке. Психолог помогает ребенку идентифицировать свои чувства.

*Упражнение 6: «За что меня любит мама»*

Время упражнения: 10 мин

Цель: повышение самооценки, снижение тревожности.

Ожидаемый результат: оптимальный уровень самооценки, низкий уровень тревожности.

Ребенок должен рассказать, за что его любит мама. После этого в процессе диалога нужно привести ребенка к выводу о том, что его любят просто за то, что они есть.

*Упражнение 7: «Театр из пластилина»*

Время упражнения: 15-20 мин

Цель: выход агрессии, спровоцированной на кукол из пластилина, повышение уровня моделирования деятельности.

Ожидаемый результат: свобода от агрессии, спровоцированной на кукол из пластилина, увеличение уровня моделирования деятельности.

Материалы: коробка с пластилином, палочки, веточки, а так же маленькие игрушки и конструктор.

Первый этап может быть осуществлён по принципу методики «мои эмоции», но с добавлением агрессивной окраски. Например: игра «крепость». Ребёнок строит один лагерь из пластилина, а другой из конструктора, одной из сторон объявляется война. Разыгрывается нападение, дальнейший ход придумывает ребёнок, будет ли кто-то победителем или он всё разрушит, консультант остаётся здесь зрителем и лишь поддерживает динамику процесса высвобождения агрессии.

В момент, когда консультант почувствует, что агрессивные импульсы стали постепенно угасать в игре, ему следует постараться постепенно, посредством новых историй научить ребёнка понимать и контролировать свои порывы. А также объяснить, чем они будут мешать в жизни «главного героя», и постараться обратить внимания ребёнка на то, что негативные чувства других в большинстве случаев можно обратить в добрые.

*Упражнение 8: «Соглашастик»*

Время упражнения: 5-7 минут.

Цель: формирование независимого поведения.

Ожидаемый результат: независимое поведения.

Ребенку дается ситуация: Жил был Соглашастик. Звали его так, потому что он соглашался сделать все, что его не попросят. И при этом он говорил, что для друзей, сделает все что угодно. Но почему-то у него друзей не было.

Далее ребенку дается задание: на все предложения, которые ему поступят, он должен отвечать «Да».

После чего обсуждаются эмоции и чувства, возникшие в результате данного упражнения.

*Упражнение 9: «Лимон»*

Время упражнения: 2-3 мин

Цель: управление состоянием мышечного напряжения и расслабления, окончание занятия.

Ожидаемый результат: умение управлять состоянием мышечного напряжения и расслабления, завершение занятия.

Сядь удобно: руки свободно положи на колени (ладонями вверх), плечи и голова опущены, глаза закрыты. Мысленно представьте себе, что у тебя в правой руке лежит лимон. Начиная медленно его сжимать до тех пор, пока не почувствуешь, что «выжал» весь сок. Расслабься. Запомните свои ощущения. Теперь представь себе, что лимон находится в левой руке. Повтори упражнение. Вновь расслабься и запомни свои ощущения. Затем выполни упражнение одновременно двумя руками. Расслабься. Насладись состоянием покоя.

### Занятие №5

*Упражнение 1: «Травинка на ветру»*

Время упражнения: 3-5 мин

Цель: снятие мышечного напряжения, настрой на работу.

Ожидаемый результат: отсутствие мышечного напряжения, позитивный настрой на работу.

Ребенку предлагается изобразить всем телом травинку (сесть на пятки, руки вытянуть вверх, сделать вдох).

«Начинает дуть ветер, и травинка наклоняется до земли (выдыхая, наклонить туловище вперед, пока грудь не коснется бедер; руки при этом вытягиваются вперед, ладони на полу; не меняя положения туловища, потянуть руки по полу еще дальше вперед). Ветер стихает, травинка выпрямляется и тянется к солнышку (на вдохе вернуться в исходное положение, потянуться вверх)».

*Упражнение 2: «Метод поиска недостающих деталей»*

Время упражнения: 5-7 мин

Цель: формирование конструктивного праксиса, повышение уровня программирования действий, самостоятельности и оценки результатов своей деятельности.

Ожидаемый результат: сформированный конструктивный праксис, высокий уровень программирования действий, самостоятельности и оценки результатов своей деятельности.

*Материалы:* разрезанные на две-три части предметные изображения.

Ребенку предлагается сложить из разрезанных на части предметных изображений целое, при этом одна из частей отсутствует. Ребенку предлагается найти недостающую деталь среди четырех-пяти предъявленных.

Инструкция: «Художник нарисовал какой-то предмет, но разрезал эту картинку. Постарайся собрать из этих кусочков целую картинку. Если не будет доставать какой-то детали, ты мне скажи». Инструкция вторая: «Посмотри на эти пять изображений, есть ли среди них та часть, которой недостает твоей рыбке. Выбери ее и составь целую картинку».

*Упражнение 3: «Прочти спрятанное предложение»*

Время упражнения: 3-5 мин

Цель: повышение скорости и точности внимания, повышение уровня самостоятельности и оценки результатов своей деятельности.

Ожидаемый результат: высокая скорость и точность внимания, высокий уровень самостоятельности и оценки результатов своей деятельности.



На образце, помещенном ниже, представлено задание, в котором слова, составляющие искомое предложение, спрятаны среди других букв.

ЛГорнккерогсолнцедщутосветитядугбэяркошуцрорастаялжщкитснегуорвн  
дженачинаютщлухгораспускатьсядлщванипочкильмньюяхфпоютсяснгвкжыптицы  
ьщсврн.

*Упражнение 4: «Распределение цифр»*

Время упражнения: 3-4 мин

Цель: повышение скорости и точности внимания, повышение уровня самостоятельности и оценки результатов своей деятельности.

Ожидаемый результат: высокая скорость и точность внимания, высокий уровень самостоятельности и оценки результатов своей деятельности.

В левой таблице расположены 25 цифр: от 1 до 40. Нужно переписать их в порядке возрастания в пустую таблицу справа, начиная ее заполнение с верхнего левого квадрата.

12	4	34	11	30
7	31	21	37	2
28	1	16	25	33
40	19	20	39	9
13	35	6	17	24


*Упражнение 5: «Как маленький самолетик учился летать»*

Время упражнения: 5-7 мин

Цель: повышение уверенности в себе, уменьшение тревоги.

Ожидаемый результат: повышение уверенности в себе, уменьшение тревоги.

Я хочу рассказать вам одну историю, или вернее, сказку. Или, пожалуй, так. Я хочу рассказать вам одну сказочную историю. Поэтому устраивайтесь поудобнее и позвольте себе просто слушать, видеть и чувствовать эту историю.

Итак, я начинаю. Жил-был маленький самолетик, который хотел научиться летать. Он стоял на земле и смотрел, как большие самолеты кружатся в небе, выписывая замысловатые узоры. И ему тоже очень хотелось летать также легко и правильно, как и другие. Но он почему-то считал, что никогда не сможет научиться-

ся этому. И ему было очень обидно плохо летать. Иногда даже другие самолеты поддразнивали его: «Эх, ты! Все умеют, а ты нет. Это же так просто! Летим с нами!» «Вам-то просто, а я не могу!»- грустно думал самолетик.

На аэродроме каждый день проводились уроки, на которых самолеты учились делать в небе сложные фигуры. Однажды самолетик, как обычно, наблюдал за фигурами высшего пилотажа, которые выписывали на небе другие самолеты. После них на небе оставался белый след. Вдруг след одной из фигур, похожий на букву «Щ», превратился в мягкого белого щенка. «Привет! – сказал щенок. – А ты почему не летаешь?»

«У меня не получается. Я даже не хочу пробовать...» – ответил самолетик.

«Знаешь, когда я смотрю отсюда с высоты, я могу одним взглядом охватить весь аэродром и поле, и лес за ним и с одного раза понять их смысл. Понимаешь, сверху гораздо легче видеть такие вещи и охватить их смысл, чем стоять внизу на одном месте. И также дело обстоит во многих других областях жизни. И это относится и к знакам на бумаге. Отдельные значки на бумаге состоят из маленьких кружочков, палочек и изогнутых линий. И их очень легко нарисовать. Вместе они составляют слова-узоры. И гораздо проще увидеть слово, которое уже написано, чем увидеть все это еще тогда, когда палочки, крючочки и кружки еще не стали словами».

И тогда самолетику захотелось посмотреть с высоты на родной аэродром, на поля и леса. Захотелось самому рисовать узоры, которые, оказывается, как и буквы, состоят из совсем простых линий. И он представил, как выписывает эти линии, которые складываются в узоры-слова. А потом разбежался и взлетел именно так, как представлял себе это. Он почувствовал, как воздух сам поддерживает и помогает ему. Лететь было легко и приятно. Поднимаясь все выше, он смотрел вперед, а за ним в небе оставались буквы. И как вы думаете, что он написал? Одна за другой появлялись буквы и складывались в слова. И вот те, кто стоял, внизу прочитали: «У меня получилось!» Это было очень приятно.

И может быть, вы удивитесь, что с тех пор самолетик стал летать все увереннее и писать все новые и новые слова на небе, выполняя самые сложные уп-

ражнения. А потом он вырос и, оглядываясь в прошлое, с улыбкой вспоминал то время, когда он еще не умел летать.

*Упражнение 6: «Запретный плод»*

Время упражнения: 10 минут

Цель: осмыслить свое отношение к запретам, формирование нравственного самосознания.

Ожидаемый результат: осмысление своего отношения к запретам, сформированность нравственного самосознания.

На «сцене» лежит настоящее или искусственное яблоко.

1-й этап. Психолог предлагает ребенку: «Погуляй по райскому саду и без слов покажи, как поступишь с запретным плодом». (Может быть прочитан или пересказан библейский текст: Бытие 2.15-17, 3.1-22.) Психолог также выполняет задание в новой роли, противоположной участнику.

2-й этап. Объявляется, что в райском саду есть «свидетель». Он не препятствует тому, что хочет делать участник, но уговаривает взять яблоко, если при первой попытке этот участник его не брал, либо пытается удержать того, кто брал яблоко при первой попытке. «Уговоры» производятся также без слов.

3-й этап. Участник приходит в сад с «ребенком», роль которого исполняет психолог. По роли «ребенок» должен стремиться к яблоку любой ценой, преодолевая препятствия. «Воспитатель» сам определяет свою задачу. Обычно оказывается, что даже, если участник брал «запретный плод», старается оградить от этого поступка своего «ребенка».

Обсуждение: Какого рода запреты нарушены? Сравнивается поведение «без свидетелей» и «при свидетелях». Оценивается воздействие уговоров (2-й этап). Также может быть поставлен вопрос о различном отношении к запретам для себя и для «ребенка». Можно рассмотреть вопрос о методах, которыми запрет доводится до «ребенка».

*Упражнение 7: «Спокойствие – агрессивность»*

Время упражнения: 5-7 мин

Цель: осознать наличие у себя не только отрицательных, но и положительных качеств, выработать навыки контроля над своими эмоциями, увеличить диапазон понимания проблемы, обратиться к ресурсу конструктивного поведения.

Ожидаемый результат: осознание наличия у себя не только отрицательных, но и положительных качеств, умение контролировать свои эмоции, высокий диапазон понимания проблемы, обращение к ресурсу конструктивного поведения.

Подростку предлагается нарисовать картинку или образ, связанный с агрессией. Затем здесь же, на листе рисуется образ, олицетворяющий спокойствие. Потом рисуется образ, связанный с агрессией и злостью, затем опять – со спокойствием и управлением собой. В итоге на листе бумаги появляется полная картина представлений образов «добра и зла».

Техника позволяет расширить представления об этих понятиях, актуализировать положительные ресурсы личности.

*Упражнение 8: «Ящик с «обидками»*

Время упражнения: 2-3 мин

Цель: выплеснуть свои негативные переживания.

Ожидаемый результат: избавление от негативных переживаний.

Материалы: картонный ящик и газета.

Ребёнок комкает куски газеты в шары и кидает их в стену. Они падают, оставаясь на полу, а он продолжает комкать всё новые куски газеты и кидать в стену до тех пор, пока не устанет. Если ребёнка обидели, то ему можно посоветовать сопровождать каждый бросок словами, адресованными обидчику.

Когда ребёнок устанет и немного успокоится, можно вместе с ним собрать бумажные комки и сложить их до следующего раза, объясняя ему, что он всегда может ими воспользоваться наедине в своей комнате, когда снова почувствует сильное напряжение и желание злиться.

*Упражнение 9: «Дыхание»*

Время упражнения: 7 мин

Цель: снятие эмоционального напряжения, снижение тревожности.

Ожидаемый результат: отсутствие эмоционального напряжения, низкий уровень тревожности.

Психолог рассказывает о значении дыхания в стрессовой ситуации. Предлагает способы использования дыхания для снятия напряжения, поясняя тем, что человек, испытывающий стресс, дышит учащенно, что может усилить тревогу и уменьшить переносимость стресса. На выполнение требуется около 5 минут. Упражнение выполняется под контролем психолога и предполагает последовательное выполнение следующих инструкций:

1. Сядь в кресло.
2. Положи руку на живот.
3. Дыши так, как ты это делаешь обычно, при этом следи за движением живота и груди во время дыхания.
4. Попробуй дышать «животом» – так, чтобы в дыхании участвовали мышцы живота, а грудь оставалась неподвижной.
5. Теперь попробуй медленно вдыхать через нос, считая до 5 и ощущая, как живот мягко подталкивает лежащую на нем руку.
6. На счет 5 задержи дыхание.
7. Медленно выдохни через нос, считая до 5, мягко нажимая рукой на живот.
8. Дыши так в течение 5 минут.
9. Если во время упражнения у тебя начинается тревога – прерви упражнение.
10. Сначала ты можешь делать упражнение в течение меньшего периода времени, постепенно увеличивая его до 5 минут. Не забывай выполнять его 2 раза в день.
11. Вскоре ты сможешь, не замечая этого, дышать так в течение всего дня.
12. Когда ты обучишься этому упражнению – ты можете делать его во время тревоги и при стрессе. Ты почувствуете облегчение.
13. Не отчаивайся, если у тебя не получается делать это упражнение сразу. Чтобы научиться его делать, требуется время.

14. Не бойся, что оно спровоцирует тревогу. Если ты почувствуешь себя некомфортно – ты можешь остановиться в любой момент.

Когда упражнение выполнено, психолог предлагает подростку проанализировать свое состояние и как оно менялось в процессе выполнения упражнения, а также обращает внимание на то, что подобные методики могут быть эффективными в стрессовой ситуации или при появлении необъяснимой тревоги у подростка.

*Упражнение 10: «Я в этом мире, и Каким я хочу быть»*

Время упражнения: 10 мин

Цель: диагностика самооценки и постановка жизненных приоритетов, окончание занятия.

Ожидаемый результат: определены жизненные приоритеты, завершение занятия.

Ребенку дается задание нарисовать себя и то, каким он хочет быть. После этого происходит обсуждение, что он изобразил на рисунке и что рисунок означает.

*Групповая программа**Занятие №1**Упражнение 1: «Узнайте друг о друге»*

Время упражнения: 3-5 мин

Цель: знакомство участников друг с другом, повышение позитивного настроения и сплочения группы.

Ожидаемый результат: позитивное настроение, сплочение группы.

Участники делятся на 2 команды. Задача команд: задать такие вопросы членам другой команды, чтобы как можно больше узнать о них.

Ведущий также представляется. Участники могут задавать вопросы ему.

*Упражнение 2: «Установление правил в группе»*

Время упражнения: 2-3 мин

Цель: настрой на работу.

Ожидаемый результат: позитивный настрой на работу.

Ведущий предлагает; все обсуждают и принимают или не принимают.

1. Быть искренним в общении.
2. Правило «Стоп».
3. Быть активным.
4. Говорить только от своего имени.
5. Уважать мнение каждого участника.

*Упражнение 3: «Моя проблема в общении»*

Время упражнения: 20 мин

Цель: узнать, какие проблемы существуют в общении, выработка альтернативных вариантов решения проблемы, повышения уровня программирования и планирования своих действий.

Ожидаемый результат: знания о проблемах в общении у участников группы, знание различных вариантов решения проблемы, высокий уровень программирования и планирования своих действий.

Материалы: бумага, ручки.

Необходимо писать на отдельных листах бумаги в краткой, лаконичной форме ответ на вопрос: «В чем заключается твоя основная проблема в общении?» Листки не подписываются. Листки сворачиваются и складываются в общую кучу. Затем каждый участник произвольно берет любой листок, читает его и пытается найти прием, с помощью которого он смог бы выйти из данной проблемы. Группа слушает его предложение и оценивает, правильно ли понята соответствующая проблема и действительно ли предлагаемый прием способствует ее разрешению.

Обсуждение:

Что вы чувствовали, выполняя упражнение?

*Упражнение 4: «Четыре угла»*

Время упражнения: 15-20 минут

Цель: выработка навыков оценки собственного эмоционального состояния, умение регулировать свои эмоции в зависимости от ситуации, понимание положительной и отрицательной роли эмоций различных ситуациях.

Ожидаемый результат: умение оценивать собственное эмоциональное состояние, умение регулировать свои эмоции в зависимости от ситуации, понимание положительной и отрицательной роли эмоций в различных ситуациях.

Ведущий раскладывает таблички–указатели в разных углах помещения, на которых написано:

- Эмоции вредны и мешают
- Эмоции нужны и полезны
- На эмоции не стоит обращать внимание
- Собственное мнение

Задача участников: выбрать «угол» с указателем, который соответствует их мнению, и перейти туда. Далее в командах обсудить, почему они выбрали тот или иной «угол».

Задача: выслушать мнения, организовать дискуссию.

Если вся группа оказалась в одном углу, тогда сам ведущий выступает оппонентом для группы. Пospорьте, потом признайтесь в вашей настоящей позиции. Поощрите наиболее активных участников.



Давайте признаемся, что эмоции действительно играют важную роль в нашей жизни. Под влиянием эмоций человек может совершить как героический поступок, так и сделать какую-нибудь глупость. Давайте еще раз проговорим, в чем польза эмоций. Действительно, эмоции являются первым сигналом какого-либо дискомфорта, могут помочь нам предотвратить назревающую рискованную ситуацию, «позитивные» эмоции хорошо сказываются на повседневной жизни человека: здоровье, работе, сексе и пр. Но, несмотря на это, в принятии решений эмоции – плохой советчик.

Представьте себе, что судья, принимающий ответственное решение по уголовному делу, бурно веселился и «прикалывался», или, наоборот, находился в гневе, даже в ярости.

Как вы думаете, в каком эмоциональном состоянии должен находиться человек, чтобы принять адекватное решение?

*Упражнение 5: «Горячий воздушный шар»*

Время упражнения: 3-4 минуты

Цели: отреагирование травмирующего опыта, освобождение от чувства тревожности, формирование фрустрационной толерантности.

Ожидаемый результат: травмирующий опыт отреагирован, свобода от чувства тревожности, сформированность фрустрационной толерантности.

Закройте глаза, сделайте глубокий вдох и медленно сосчитайте от 10 до 1. Постепенно полностью расслабьтесь. Вообразите себе гигантский воздушный шар на утопающем в зелени лугу. Рассмотрите эту картину как можно подробнее. Вы мысленно складываете все свои проблемы и тревоги в корзину шара. Визуализируйте этот процесс. Когда корзина будет полной, представьте, как веревка шара сама отвязывается, и он медленно набирает высоту. Шар постепенно удаляется, превращаясь в маленькую точку и унося весь груз ваших проблем.

*Упражнение 6: «Кричалки – шепталки – молчалки»*

Время упражнения: 5-7 мин

Цель: развитие наблюдательности и волевой регуляции, развитие гибкости поведения.

Ожидаемый результат: высокий уровень наблюдательности и волевой регуляции, сформированная гибкость поведения.

Из разноцветного картона надо сделать 3 силуэта ладони: красный, желтый, синий. Это – сигналы. Когда взрослый поднимает красную ладонь – «кричалку» можно бегать, кричать, сильно шуметь; желтая ладонь – «шепталка» – можно тихо передвигаться и шептаться, на сигнал «молчалка» – синяя ладонь – дети должны замереть на месте или лечь на пол и не шевелиться. Заканчивать игру следует «молчанками».

*Упражнение 7: «Черепашка»*

Время упражнения: 10 мин

Цель: развитие двигательного контроля и гибкости поведения.

Ожидаемый результат: развитый двигательный контроль и гибкость поведения.

Инструктор встает у одной стены помещения, играющие – у другой. По сигналу инструктора дети начинают медленное движение к противоположной стене, изображая маленьких черепашек. Никто не должен останавливаться и спешить. Через 2-3 минуты инструктор подает сигнал, по которому все участники останавливаются. Побеждает тот, кто оказался самым последним. Упражнение может повторяться несколько раз. Затем инструктор обсуждает с группой трудности в выполнении упражнения.

*Упражнение 8: «Подари эмоцию соседу»*

Время упражнения: 2-3 мин

Цель: позитивное завершение занятия, приобретение положительных эмоций.

Ожидаемый результат: положительные эмоции.

Участники по часовой стрелке должны друг другу улыбнуться.

Занятие №2

*Упражнение 1: «Перевертыши»*

Время упражнения: 5 мин

Цель: отметить вход в пространство занятия.

Ожидаемый результат: позитивное начало занятия, приобретение положительных эмоций.

Музыка: веселая, динамичная.

Это ритуал приветствия. Поделившись на пары, участники поворачиваются друг к другу спиной и наклоняются. Увидев перевернутое лицо партнера – поздоровайтесь с ним! Поздоровайтесь таким образом с каждым членом группы.

Упражнение 2: «Платочек»

*Время упражнения:* 10-15 мин

*Цель:* развитие саморегуляции поведения, повышение внимательности.

Ожидаемый результат: высокий уровень саморегуляции поведения и внимательности, высокий уровень программирования своих действий.

Все участники игры встают в круг. Водящий с платочком идет за кругом, кладет его на плечо одному из играющих и быстро бежит по кругу, а тот, кому положили платок, берет его в руку и бежит за водящим. И тот и другой стараются занять свободное место в круге.

Если игрок с платком догонит водящего и сможет положить ему платок на плечо, прежде чем тот займет свободное место в круге, тот вновь становится водящим.

Ожидаемый результат: сформированность умения контролировать выражение своих эмоций.

Платок, занимает свободное место. Если же убегающий первым встанет в круг, то водящим остается игрок с платком. Он идет по кругу, кому-то кладет платочек на плечо, игра продолжается.

Правила:

1. Играющие не должны перебегать через круг.
2. Во время бега не разрешается задевать руками стоящих в круге.
3. Стоящие игроки не должны задерживать бегущих.
4. Играющие не должны поворачиваться в то время, когда водящий выбирает, кому положить на плечо платок.

Дети в круге стоят друг от друга на расстоянии одного шага.

*Упражнение 3: «Спящие львы»*

Время упражнения: 15 мин

Цель: формирование умения контролировать выражение своих эмоций.

Ожидаемый результат: сформированность умения контролировать выражение своих эмоций.

Сидящие участники изображают спящих львов: «Как известно, львы спят с невозмутимым видом, но с открытыми глазами – вдруг обнаружится какая-то опасность».

Водящий свободно перемещается между ними. Его задача — вывести спящих с открытыми глазами львов из состояния невозмутимости, вызвать у них какую-либо эмоциональную реакцию. Для этого можно делать все что угодно, кроме физического касания других участников и употребления в их адрес оскорбительных, нецензурных выражений. Как только водящему удалось вызвать эмоциональную реакцию (например, смех) у какого-то из участников, играющих роли львов, тот встает со своего места и присоединяется к водящему, теперь они «тормошат» остальных играющих уже вдвоем. Когда не выдержит третий участник, он, в свою очередь, присоединяется к водящим, и т. д.. Побеждает тот, кто дольше всего сможет, сохранив невозмутимость, удержаться в положении «спящего льва».

Обсуждение:

Какие способы саморегуляции использовали те участники, которым удалось, дольше других, сохранив невозмутимость, пробыть в положении «спящих львов»? Где в жизни может пригодиться умение сохранять спокойствие? Что важнее: не демонстрировать какие-либо эмоции в ответ на происходящее вокруг или вообще не испытывать их, внутренне «отключаться» от происходящего?

*Упражнение 4: «Уникальные слова»*

Время упражнения: 15-20 мин

Цель: развитие навыков коммуникации.

Ожидаемый результат: развитые навыки коммуникации, богатый словарный запас, высокий уровень концентрации внимания при беседе, высокий уровень оценки результатов своих действий.

Ведущий тренинга рассказывает участникам в круг. Выбирается какое-то художественное произведение (фильм), которое все участники читали (смотрели), ну или хотя бы имеют представление о его содержании. Перед участниками ставится задача: рассказать содержание этого произведения, но рассказать в определенном порядке. По очереди (по кругу) каждый участник вносит свою лепту: говорит одну фразу, раскрывающую содержание произведения. Эта фраза не должна быть короче трех слов, и все слова в этой фразе должны быть уникальными, то есть не повторяться на протяжении всего упражнения. Это условие касается вообще всех слов, в том числе местоимений, предлогов и имен собственных.

Если кто-то нарушил правила (произнес слишком короткую фразу или повторно использовал слово) или просто сдается, то он выбывает из игры. Последний оставшийся объявляется победителем.

Упражнение можно повторить несколько раз, перед началом каждого список задействованных слов обнуляется.

Иногда могут возникать спорные ситуации. Считать ли, например, слова «красивый» и «некрасивый» за одно и то же. Ведущий в таких случаях берет на себя роль арбитра. Можно обговорить заранее тонкости: например, что изменение окончания не меняет слова, а изменение суффикса и/или приставки – меняет. Поэтому «красивый» и «некрасивый» – разные слова, «красивый» и «красивенький» – тоже, «красивый» и «красивое» – одно и то же.

Затем проводится обсуждение:

- Было ли сложно выполнять данное упражнение?
- Что вам помогло в этом упражнении?

*Упражнение 5: «Места? Кто без места?»*

Время упражнения: 7-10 минут

Цель: выработка умения быстро реагировать на меняющуюся обстановку, регулировать поведение в таких условиях.

Ожидаемый результат: сформированность умения быстро реагировать и регулировать свое поведение в быстро меняющихся условиях, высокий уровень гибкости поведения.

Стулья расставлены по кругу, все сидят на них, а водящий стоит в центре. По его команде все должны встать со своих мест и занять стул своего правого соседа. Задача водящего – занять место того, кто замешкался.

#### Обсуждение

Какие впечатления возникли у участников по ходу этой игры? Какими качествами обладают те, у кого лучше всего получалась эта игра? Где и для чего в реальной жизни востребованы такие качества?

#### *Упражнение 6: «Путь падений»*

Время упражнения: 10-15 мин

Цель: закрепление навыков падений, расширение двигательного репертуара, работа со «страхом жизненных падений» через игру.

Ожидаемый результат: широкий двигательный репертуар, снижение «страха жизненных падений».

Музыка: активная, но не быстрая

Группа собирается у одной из стен и по несколько человек (в зависимости от размера помещения) начинает движение к противоположной стене, используя различные варианты падений.

Инструкция: «Этот путь – ваша жизнь, проходя которую вы все время падаете, поднимаетесь, снова падаете, снова поднимаетесь и продолжаете движение вперед, не смотря ни на что».

Примечание: следите за правильной дистанцией между малыми группами.

#### *Упражнение 7: «Дневник побед»*

Время упражнения: 7-10 мин

Цель: вхождение в ресурсное состояние, позитивное окончание занятия.

Ожидаемый результат: нахождение в ресурсном состоянии, положительные эмоции, позитивное окончание занятия.

В конце занятия дети записывают всё, что удалось сделать хорошо, все свои победы в течение дня (записей должно быть не менее пяти). Все плохое забывается и опускается.

После записи желающие дети принимают участие в обсуждении своих записей.

- Какая победа далась очень трудно?
- Что из достижений дня было добиться легче всего?
- Какие из побед были замечены другими людьми (одноклассниками, учителями, классным руководителем)?

### Занятие №3

*Упражнение 1: «А кроме того...»*

Время упражнения: 2-3 мин

Цель: поднятие настроения, настроиться на работу.

Ожидаемый результат: хорошее настроение, позитивный настрой на работу.

Порою каждому хочется на что-нибудь пожаловаться или поворчать. Иногда плохо, потому что понедельник, иногда – потому, что идет дождь, иногда – потому, что отменили физкультуру и так далее.

Разбейтесь на пары и встаньте друг напротив друга. Вы можете тут же начать рассказывать друг другу о неприятных или обидных вещах и жаловаться на жизнь, что есть сил. Говорите друг другу фразы, начинающиеся всегда с одних и тех же слов: «А, кроме того...». Это может выглядеть так: «А, кроме того, я сегодня вообще не хотел идти в школу» или «А, кроме того, я совсем не хочу писать диктант» и т. д.

*Упражнение 2: «Противоположные движения»*

Время упражнения: 5-7 мин

Цель: развитие регуляции поведения, повышение взаимопонимания партнеров.

Ожидаемый результат: высокий уровень регуляции поведения и взаимопонимания партнеров, высокий уровень оценки результатов своих действий.

Участники разбиваются на пары. Один из партнеров начинает выполнять под музыку любые спонтанные движения. Задача другого партнера – выполнять те движения, которые являются, с его точки зрения, противоположностью движений, выполняемых первым. Через 1,5-2 минуты участники меняются ролями, и игра повторяется.

Обсуждение:

Кому что больше понравилось – демонстрировать движения или повторять противоположные? Когда в реальных жизненных ситуациях важно уметь делать не то, что тебе показывают, а поступать в точности наоборот?

*Упражнение 3: «Вертушка жалобщиков»*

Время упражнения: 25-30 мин

Цель: развитие коммуникативных навыков участников тренинга.

Ожидаемый результат: высокий уровень коммуникативных навыков участников тренинга.

Из стульев составляется два круга: внешний и внутренний. Один стул внешнего круга должен находиться напротив одного стула внутреннего круга. Общее количество стульев должно соответствовать количеству участников. Если их число нечетное, добавляется ведущий.

Тем или иным способом участники разбиваются на две группы (если нечетное количество, то включается сам ведущий). Одной группе уделяется роль «экспертов», они занимают места во внутреннем круге. Вторая группа получает роль «жалобщиков», они занимают места во внешнем круге.

Ведущий сообщает, что каждый «жалобщик» должен будет пожаловаться нескольким «экспертам». Для этого через каждую минуту все «жалобщики» дружно поднимаются и пересаживаются на соседнее место (по часовой стрелке). «Жалобщик» должен очень быстро и точно изложить суть своей жалобы. Желательно, чтобы жалоба была реальная, но можно использовать и вымышленную. Жалоба может касаться совершенно любой стороны жизни. У одного «жалобщика» жалоба одна для всех «экспертов». «Эксперт», быстро выслушав «жалобщика» так же быстро выдает свою рекомендацию по этой жалобе.



Когда «жалобщики» пообщаются с 5–6 разными «экспертами» начинается следующий этап.

Теперь «жалобщик» рассказывает про советы других «экспертов», которые успел услышать. Задача «эксперта» на этом этапе – согласиться или опровергнуть рекомендации других экспертов. На это отводится тоже одна минута и также проводится 5–6 смен.

После второго круга «жалобщики» и «эксперты» меняются ролями.

Обсуждение:

– Какие индивидуальные различия в манере разговаривать, слушать, в невербальном поведении участники успели заметить друг у друга?

– Много ли можно успеть сказать и услышать за одну минуту?

*Упражнение 4: «Шаги к успеху»*

Время упражнения: 10-15 мин

Цель: овладение методом устранения напряжения, осознания шагов на пути к своей цели и преград, формирование фрустрационной толерантности.

Ожидаемый результат: владение методами устранения напряжения, осознание шагов на пути к своей цели и преград, высокий уровень фрустрационной толерантности.

1. На левой стороне листа нарисуйте лестницу. На каждой ступеньке напишите действие, которое приведет вас к успеху (на вершину лестницы). Например, ваша цель – подготовка к контрольной, тогда пять шагов будут какими?

2. Закройте глаза и представьте себе каждый шаг. Вы увидите слова и образы, которые им соответствуют, например: «пишу за столом». Не открывайте глаза, пока отчетливо не увидите каждый шаг.

3. Составьте список всего, что вам мешает. Например, вас отвлекают мысли о телевизионной программе или о чьих-то неприятных словах; страх и волнение. Глубоко вдохните и «выдохните» отвлекающие мысли..

*Упражнение 5: «До черты»*

Время упражнения: 10-15 мин

Цель: обучение регуляции поведения и принятию решения в условиях риска.

Ожидаемый результат: высокий уровень регуляции поведения, принятия решения в условиях риска, оценки результатов своих действий.

Участников просят, закрыв глаза, вслепую дойти до финишной черты, расположенной на расстоянии 5–6 м от старта, и остановиться тогда, когда они, с их точки зрения, окажутся максимально близко к ней, но не переступят ее. Ведущий и 2-3 ассистента следят, чтобы они не отклонились от прямолинейной траектории движения и не столкнулись с чем-либо (особенно если они не остановятся вовремя и продолжат движение за финишной чертой). Победителем считается тот, кто остановился максимально близко от черты, но не заступил за нее. Если позволяет время, желательно дать участникам по 2 попытки.

#### Обсуждение

Кто чем руководствовался, принимая решение о том, в какой именно момент остановиться? Осторожные люди, останавливающиеся заранее, имеют мало шансов на победу, а те, кто идет далеко, действуют по принципу «или победить, или проиграть», они готовы к риску. С какими особенностями личности, с точки зрения участников, это связано? В каких жизненных ситуациях важно умение «дойти до черты», т. е. приблизиться к каким-либо ограничениям или источникам опасности, но вовремя остановиться?

#### *Упражнение 6: «Вспомни неприятную ситуацию и расслабься»*

Время упражнения: 5-7 мин

Цель: снижение тревожности, выработка навыка регуляции своего эмоционального состояния.

Ожидаемый результат: низкий уровень тревожности, владение навыками регуляции своего эмоционального состояния.

Участники погружаются в воспоминания неприятной ситуации, но при этом стараются контролировать мышечное напряжение и в случае возникновения напряжения – расслабиться.

После данного упражнения каждый участник рассказывает:

- насколько удалось расслабиться;
- какие ощущения возникли после расслабления;
- какое настроение сейчас;
- осталось ли напряжение или дискомфорт в теле.

*Упражнение 7: «Маяк»*

*Время упражнения: 5-7 мин*

Цель: вхождение в ресурсное состояние.

Ожидаемый результат: нахождение в ресурсном состоянии, положительные эмоции, позитивное окончание занятия.

Представьте маленький скалистый остров вдали от континента. На его вершине – высокий, крепко поставленный маяк. Вообразите себя этим маяком. Ваши стены такие толстые и прочные, что даже постоянные сильные ветры не могут покачать вас. Из окон верхнего этажа вы днем и ночью, в хорошую и в плохую погоду посылаете мощный пучок света, служащий ориентиром для судов. Помните об энергетической системе, поддерживающей ваш луч света, который скользит по океану, предупреждает мореплавателей о мелях и является символом безопасности для людей на берегу.

Теперь постарайтесь ощутить внутренний источник света, который никогда не гаснет, в себе.

В заключение можно предложить вам заняться самонаблюдением. О чем вы думаете в данный момент? Вспомните все, что заметили и узнали о себе при выполнении предлагаемых в этом разделе упражнений. Отметьте свою реакцию на последние два предложения.

## Занятие №4

*Упражнение 1: «Молекулы»*

Время упражнения: 2-3 мин

Цель: снять напряжение, способствовать созданию доброжелательной атмосферы.

Ожидаемый результат: отсутствие напряжения, доброжелательная атмосфера, хорошее настроение.

Все члены группы – «атомы», которые свободно двигаются по комнате под музыку. По сигналу психолога (хлопок) атомы объединяются в молекулы по 2 человека, затем по 3 и т. д. В конце упражнения вся группа объединяется в одну большую молекулу.

*Упражнение 2: «Всеобщее внимание»*

Время упражнения: 10 мин

Цель: развитие умения невербального средства общения, повышение уровня оценки своих действий.

Ожидаемый результат: умение невербального общения, высокий уровень оценки своих действий.

Всем участники игры выполняют одну и ту же простую задачу любыми средствами, не прибегая к физическим действиям и не разговаривая, нужно привлечь внимание окружающих. Задача усложняется тем, что одновременно ее выполняют все участники.

Обсуждение:

Кому удалось привлечь к себе внимание других и за счет, каких средств?

*Упражнение 3: «Карлики и великаны»*

Время упражнения: 3-5 мин

Цель: развитие саморегуляции поведения, повышение уровня гибкости поведения и оценки результатов своих действий.

Ожидаемый результат: развитая саморегуляция поведения, высокий уровень гибкости поведения и оценки результатов своих действий

Образующие круг участники должны выполнять команды ведущего. Если он говорит «великаны», то все встают на цыпочки и поднимают руки вверх; если – «карлики», то все приседают. В ходе игры ведущий пытается запутать участников, например, приседает, говоря «великаны».

*Упражнение 4: «Проблемы в мусор»*

Время упражнения: 25-30 минут

Цель: отреагирование прошлого травмирующего опыта, повышение уровня фрустрационной толерантности, повышение уровня планирования и программирования своих действий.

Ожидаемый результат: прошлый травмирующий опыт отреагирования, высокий уровень фрустрационной толерантности, высокий уровень планирования и программирования своих действий.

Участники тренинга озвучивают по одной из своих проблем, поясняют их значимость, и чем они мешают в жизни. После чего члены группы задают актуальному участнику уточняющие вопросы, и ведется обсуждение (методом мозгового штурма), каким образом можно разрешить данную проблему. Далее о своей проблеме говорит следующий член группы и т.д.

После нахождения вариантов разрешения проблем, все участники тренинга фломастерами записывают свои проблемы на листах бумаги. Члены группы по команде разрывают лист с записью проблемы.

*Упражнение 5: «Походки»*

Время упражнения: 15-20 минут

Цель: повышение уровня саморегуляции эмоциональных состояний через контроль их внешних проявлений, развитие наблюдательности, повышение уровня программирования своих действий и оценки результатов своей деятельности.

Ожидаемый результат: высокий уровень саморегуляции, развитая наблюдательность, высокий уровень программирования своих действий и оценки результатов своей деятельности

Участников просят выбрать эмоцию или психологическое состояние, которое бы они хотели продемонстрировать, и пройти перед группой таким образом,

чтобы по походке можно было догадаться, что именно она выражает. Каждому дается 3-4 попытки, в них нужно выражать каждый раз новое состояние.

Участники идут поочередно, и те из них, кто в данный момент не изображает походку, находятся в роли зрителей. Их задача – угадывать, что выражает демонстрируемая походка.

В качестве примера и «разминки» можно попросить всех коллективно продемонстрировать такие варианты походки:

- Уверенная
  - Застенчивая
  - Агрессивная
  - Радостная
  - Обиженная
- Обсуждение

На что именно в походке нужно обращать внимание, чтобы понять, что она выражает? Как менялось психологическое состояние участников, когда они демонстрировали различные варианты походки? Скорее всего, оно действительно начинало приближаться к тому, что демонстрировалось. Где и как можно использовать такой способ саморегуляции: внешне демонстрировать те состояния, которые мы хотим у себя вызвать?

Упражнение 6: «Преодолей препятствие»

Время упражнения: 15-20 минут

Цель: формирование умения справляться со сложными ситуациями, выработки различных стратегий поведения, повышение уровня гибкости поведения.

Ожидаемый результат: умение справляться со сложными ситуациями, умение вырабатывать различные стратегии поведения, высокий уровень гибкости поведения.

Участники выстраиваются в линейку. Им дается следующая инструкция: «Представьте, что вы стоите на краю пропасти, и вам надо преодолеть сложные препятствия. Препятствия представляют собой участники группы. Преодолевающий должен использовать всю свою фантазию, чтобы каждое из препятствий бы-

ло преодолено. Варианты препятствий могут быть различными: моральные, физические, эмоциональные, интеллектуальные и т. д., а также требующие различных и нестандартных подходов к решению проблемы преодоления. Одно условие – не наносить друг другу физического или морального ущерба. Каждый из участников команды обязательно должен быть и «препятствием», и «преодолевающим». Ведущий внимательно следит за соблюдением правил. В конце игры проводится тщательное обсуждение.

*Упражнение 7: «Великий мастер»*

Время упражнения: 7-10 мин

Цель: помочь участникам осознать сильные стороны своей личности, позитивное завершение занятия.

Ожидаемый результат: осознание сильных сторон своей личности, хорошее настроение, позитивное завершение занятия.

«У каждого есть что-то, что он делает действительно хорошо, в чем он чувствует себя мастером, и это является его ресурсом в решении проблем. Каждый по кругу начинает со слов: «Я великий мастер...» – например, пеших прогулок, приготовления, заплетания косичек и т. п., причем надо убедить в этом остальных участников. Ведущий спрашивает: «А есть ли в группе кто-нибудь, кто делает это лучше?» Следует дать каждому возможность найти в себе такие умения, чтобы вся группа согласилась, что человек в этом деле действительно великий мастер.

Занятие №5

*Упражнение 1: «Змейка»*

Время упражнения: 3-5 мин

Цель: взбодрить, настроиться на работу в группе, избавиться от непродуктивных настроений.

Ожидаемый результат: бодрость, настрой на работу, отсутствие непродуктивных настроений.

Вся группа выстраивается за тренером в затылок, кладет руки на плечи предыдущему участнику и двигается по комнате. Задача: не порвать цепочку. Через

некоторое время руководитель переходит в конец шеренги, а лидером становится следующий за ним участник и т.д.

*Упражнение 2: «Сиамские близнецы»*

Время упражнения: 15 мин

Цель: натренированность навыков межличностного взаимодействия, повышение уровня гибкости и оценки результатов своих действий.

Ожидаемый результат: высокий уровень навыков межличностного взаимодействия, высокий уровень гибкости и оценки результатов своих действий.

Музыка: разная, вначале более медленная.

Участники разбиваются на пары. Ведущий предлагает каждой паре представить себя сиамскими близнецами, сросшимися любыми частями тела. «Вы вынуждены действовать как одно целое. Пройдитесь по комнате, попробуйте сесть, привыкните друг к другу. А теперь покажите нам какой-нибудь эпизод из Вашей жизни: вы завтракаете, одеваетесь и т. д.»

*Упражнение 3: «Руки–ноги»*

Время упражнения: 3-5 мин

Цель: развитие концентрации внимания и двигательного контроля, элиминация импульсивности.

Ожидаемый результат: развитая концентрации внимания и двигательный контроль, снижение импульсивности.

Прыжки на месте с одновременными движениями руками и ногами.

Ноги вместе – руки врозь.

Ноги врозь – руки вместе.

Ноги вместе – руки вместе.

Ноги врозь – руки врозь.

Цикл прыжков повторить несколько раз.

*Упражнение 4: «Замораживание»*

Время упражнения: 10-15 минут

Цель: повышение саморегуляции, эмоциональной устойчивости.



Ожидаемый результат: высокий уровень саморегуляции, эмоциональной устойчивости.

Участники неподвижно сидят в кругу и изображают «замороженных» — людей без эмоций, не реагирующих ни на что происходящее вокруг (при этом закрывать или отводить глаза им нельзя, они должны смотреть вперед).

Водящий выходит в центр круга и пытается «разморозить» кого-нибудь из участников, стараясь своими жестами, мимикой, высказываниями вызвать у них какую-либо эмоциональную реакцию: ответную мимику или какое-нибудь движение тела. Для этого можно делать все что угодно, кроме физического касания других участников и употребления в их адрес оскорбительных, нецензурных выражений.

Кто «разморозился», т. е. допустил выразительную мимику или движение, выходит в центр и присоединяется к водящему, теперь они пытаются активизировать других участников уже вдвоем. Каждый последующий «разморозившийся» тоже выходит к ним.

Побеждает тот, кто дольше всего сможет сохранить невозмутимость.

Обсуждение

Что помогало не реагировать на происходящее вокруг, внутренне отгораживаться от других людей?

Какие способы саморегуляции использовали те участники, которым удалось дольше других сохранить невозмутимость? А какие действия окружающих легче всего выводили из этого состояния?

В каких жизненных ситуациях может пригодиться умение сохранять спокойствие?

*Упражнение 5: «Железнодорожная касса»*

Время упражнения: 20-25 минут

Цель: повышение уровня фрустрационной толерантности, планирования и программирования своих действий.

Оценка результатов: высокий уровень фрустрационной толерантности, планирования и программирования своих действий.

Представьте себе, что вы на вокзале, и через 15 минут отходит поезд, на который вам нужно попасть. В кассе остался один билет, но кассир придерживает его по своим соображениям. Вам необходимо убедить кассира, чтобы он продал билет.

Выбирается «кассир», лучше всего — неуверенный в себе, застенчивый ребенок. Выбирается «охрана», которая в случае каких-либо эксцессов обязана проводить буйного пассажира к выходу. Участники образуют очередь у кассы. По знаку ведущего касса открывается и ровно через 15 минут закрывается.

Проводится обсуждение. «Кассира» просят дать обратную связь: кому бы он продал билет? Почему? Кому бы – не продал? Почему? Сообща вырабатывается вариант, приемлемый для «кассира».

*Упражнение 6: «Море волнуется...»*

Время упражнения: 10 минут

Цель: развитие концентрации внимания и двигательного контроля, элиминация импульсивности.

Ожидаемый результат: высокий уровень концентрации внимания и двигательного контроля, низкий уровень импульсивности.

Детям предлагается интенсивно двигаться по комнате, принимая различные позы. Инструктор произносит считалку:

Море волнуется – раз!

Море волнуется – два!

Море волнуется – три!

Морская фигура – замри!

Дети замирают в одной из поз. По команде инструктора «Отомри!» упражнение продолжается.

*Упражнение 7: «Рукопожатие»*

Время упражнения: 1 мин

Цель: закончить занятие, поднять настроение.

Ожидаемый результат: позитивное окончание занятия, хорошее настроение.

«Мы все сегодня плодотворно поработали, и все заслужили благодарность. Пока я считаю до пяти, вы должны успеть поблагодарить друг друга рукопожатием»

### Занятие №6

#### *Упражнение 1: «Передай маску»*

Время упражнения: 10 мин

Цель: взбодрить, настроиться на работу в группе, избавиться от непродуктивных настроений.

Ожидаемый результат: бодрость, хороший настрой на работу, отсутствие непродуктивных настроений.

Данная игра позволяет вести себя спонтанно и проявлять чувство юмора.

Инструкция: «Посмотрите, пожалуйста, на меня, чтобы видеть, что я делаю. Я пытаюсь придать своему лицу особое выражение, например, вот такое (зафиксируйте на лице какое-то выражение, медленно поверните голову, чтобы у всех появилась возможность увидеть выражение Вашего лица). А дальше я повернусь к своему соседу слева, чтобы он мог получше разглядеть выражение моего лица.

Он должен в точности повторить это выражение на своем лице. Как только это у него получится, он должен медленно повернуть голову влево, поменяв при этом выражения на новое, которое он «передает» своему соседу слева. И так все по очереди. Варианты: (можно передавать только одно выражение лица, которое должно «вернуться» к первому участнику)».

#### *Упражнение 2: «Попроси шоколадку»*

Время упражнения: 15 мин

Цель: обучить эффективным способам общения, повышение гибкости поведения.

Ожидаемый результат: владение эффективными способами общения, высокий уровень гибкости поведения.

Выберем водящего. Для этого скажите кто в вашей группе самый справедливый? (голосование).

(Самый справедливый становится водящим; он садится по центру).

Я даю ему шоколадку. Ваша задача по очереди попросить шоколадку у водящего, так что бы он захотел отдать ее именно вам. После каждого круга водящий говорит, кому он не отдал бы шоколадку (выбирает двух участников), они выбывают. Так пока не останется победитель. У каждого для просьбы есть 30 секунд. Победителю достается шоколадка.

Обсуждение:

Какой способ просьбы оказался самым эффективным?

*Упражнение 3: «Нападение и защита»*

*Время упражнения: 25 мин*

Цель: осознать конфликтные стороны личности, развитие умения противостоять кому-либо, формирование фрустрационной толерантности, повышение уровня гибкости поведения.

Ожидаемый результат: формирование фрустрационной толерантности, высокий уровень гибкости поведения.

Ведущий дает инструкцию участникам:

Пусть каждый выберет себе партнера. Сядьте лицом к лицу с партнером и решите, кто из вас сначала будет играть роль «нападающего», а кто – «защищающегося». После этого начинайте диалог. Твердо стойте на своей позиции, старайтесь не сдаваться. Если вы «нападающий», говорите своему партнеру, как он должен вести себя и что должен делать. Ругайте и критикуйте с позиции явного превосходства и уверенности в себе. Если вы «защищающийся», то постоянно извиняйтесь и оправдывайтесь. Говорите своему партнеру, как вы стараетесь, как хотите угодить и как что-то мешает вам выполнить его требования. На этот диалог вам отводится примерно пять-десять минут.

Начинается собственно упражнение. Ведущий наблюдает за участниками. В некоторых случаях помогает, если видит, что участники явно выбываются из роли.

Далее:

Поменяйтесь ролями. Теперь бывшие защищающиеся пусть постараются полностью испытать власть, авторитет «нападающего». Бывшие нападающие

пусть постараются «испить чашу» манипулирующей пассивности. Если получится, постарайтесь «отыгаться», вернуть своему партнеру его собственные интонации, манеры.

На это дается также пять-десять минут.

После окончания этой части ведущий предлагает поделиться участникам своими переживаниями. При этом одни могут отметить, что чувствовали оживление, играя роль «нападающего». Другие будут говорить, что чувствовали себя уверенно в роли «защищающегося».

По мере выслушивания обратной связи ведущий постепенно переводит разговор в несколько иную плоскость: надо не только сообщать о своих ощущениях во время этого упражнения, но и проводить ассоциации с реальной жизнью. Участники должны сравнить свои сыгранные роли со своим привычным способом общения, взаимодействия с окружающими.

#### *Упражнение 4: «Дракон»*

Время упражнения: 5-7 мин

Цель: развитие двигательного контроля и навыков взаимодействия со сверстниками.

Ожидаемый результат: развитый двигательный контроль и навыки взаимодействия со сверстниками.

Участники стоят друг за другом, держась за талию впереди стоящего ребенка. Первый ребенок – это «голова дракона», последний – «кончик хвоста». Дракон будет ловить свой хвост. Остальные дети должны цепко держаться друг за друга. Если дракон не поймает свой хвост за определенное время, то на место головы дракона встает другой ребенок.

#### *Упражнение 5: «Закрашивание контура человека»*

Время упражнения: 7-10 минут

Цель: повышение внимания к собственным чувствам и переживаниям, установление связи между чувством и его физическим проявлением, повышение уровня оценки результатов своей деятельности.

Ожидаемый результат: высокий уровень внимания к собственным чувствам и переживаниям, связь между чувством и его физическим проявлением, высокий уровень оценки результатов своей деятельности.

Материалы: контуры человечков, цветные фломастеры.

Участникам раздаются листы бумаги с контурами человека. Под медитативную музыку группе предлагается вспомнить, когда испытывалось то или иное чувство, свои ощущения в теле в это время и затем изобразить на контуре человека это чувство (желательно используя разные цвета). Затем обсуждение.

*Упражнение 6: «Золотая рыбка»*

Время упражнения: 7-10 минут

Цель: развитие навыков взаимодействия и двигательного контроля, повышение уровня планирования и программирования поведения.

Ожидаемый результат: развитые навыки взаимодействия и двигательного контроля, высокий уровень планирования и программирования поведения.

Участники встают в круг, взявшись за руки и прижимаясь друг к другу плечами, бедрами, ногами. Это – сеть. Водящий «золотая рыбка» стоит в кругу. Его задача – выбраться из круга, а задача сети – не выпустить рыбку. Если водящему долго не удастся выбраться из сети, то дети ему помогают.

*Упражнение 7: «Танец Птицы»*

Время упражнения: 15 мин

Цель: обретение ресурсного состояния «полета».

Ожидаемый результат: пребывание в ресурсном состоянии, положительные эмоции.

Музыка: фоновая музыка, которая включается в конце настройки. К концу упражнения музыка постепенно делается тише и доводится до качества минимального фона, на пороге слышимости.

Зал для проведения данного упражнения должен быть достаточно просторным. Участникам тренинга рекомендуется снять очки, часы, украшения. Одежда должна быть просторной и свободной.

До начала упражнения участники равномерно распределяются в пространстве зала.

В начале упражнения проводится настройка.

Настройка: «закройте глаза и расслабьте ваше тело. Начните дышать связно, медленно, глубоко. Вспомните то обстоятельство в вашей жизни, когда вы были удивлены и восторгались полетом птицы. Сколько вам было лет? Какие чувства вызвало в вас зрелище полета? Велико ли было в вас желание присоединиться к полету?»

Посмотрите на Вашу птицу. Посмотрите, как она парит. Увидьте местность, где это происходит. Попробуйте представить, в каком месте более всего любит летать Ваша птица. Над лесами или в чаще лесов, над озером, морем или полями. На берегу моря или над горами...»

«А сейчас почувствуйте свое тело как тело птицы. Очень медленно поднимите руки и почувствуйте крылья. Почувствуйте ваши ноги как ноги птицы, грудную клетку как киль, вытяните шею и посмотрите на мир глазами Вашей птицы... Вы уже готовы к полету. Почувствуйте напряжение в теле перед тем, как взлететь в небеса. Позвольте этому напряжению перейти в движение. Взмахните крыльями и позвольте начать танец птицы, полет и парение. Позвольте себе быть птицей и осуществить полет птицы...»

#### Занятие №7

*Упражнение 1: «Бокумара»*

Время упражнения: 5 мин

Цель: вход в пространство занятия.

Ожидаемый результат: положительные эмоции, позитивное начало занятия.

Музыка: веселая, динамичная.

Источником этой игры–ритуала является одно из упражнений контактной импровизации и роман К. Воннегута «Колыбельная для кошки». В этой книге последователи учения Боконона передавали любовь друг другу, соприкасаясь босыми ступнями. Этот ритуал – приветствие ступнями, сидя или лежа на полу, не-

большой танец с каждым партнером, создает расслабленную открытую атмосферу для начала занятия.

*Упражнение 2: «Неожиданные картинки»*

Время упражнения: 15-20 мин

Цель: развитие взаимоотношения со сверстниками, повышение уровня оценки результатов своей деятельности.

Ожидаемый результат: развитые взаимоотношения со сверстниками, высокий уровень оценки результатов своей деятельности.

Участники садятся в круг и получают восковые мелки и подписанный лист бумаги. По команде инструктора дети начинают рисовать какую-нибудь картинку, затем по следующей команде передают ее соседу справа. Получают от соседа слева недорисованную картинку и продолжают ее рисовать. Передача недорисованных картинок продолжается до тех пор, пока они не сделают полный круг и дети не получают картинку, которую начали рисовать. Каждый участник имеет возможность увидеть, какой вклад вложен им в каждую картинку. Игру можно оживить музыкальным сопровождением.

*Упражнение 3: «Зато...»*

Время упражнения: 25-30 минут

Цель: снижение уровня фрустрации, поиск возможных путей решения сложной ситуации, повышение уровня планирования поведения.

Ожидаемый результат: низкий уровень фрустрации, знание возможных путей решения сложной ситуации, высокий уровень планирования поведения.

1. Тренер предлагает каждому участнику игры вкратце описать на листке бумаги какое-либо несбывшееся желание, какую-либо актуальную стрессовую или конфликтную ситуацию, неразрешенную на данный момент или запомнившуюся как трудноразрешимая (допускается анонимность авторства).

2. Затем все листки тренер собирает, перемешивает и предлагает участникам следующую процедуру обсуждения:

– каждая написанная ситуация зачитывается всей группе и участники должны привести как можно больше доводов к тому, что данная ситуация вовсе



не трудноразрешимая, а простая, смешная или даже выгодная с помощью связок типа: «зато...», «могло бы быть и хуже!», «не очень-то и хотелось, потому что...» или «здорово, ведь теперь ...»;

– после того, как зачитаны все ситуации и высказаны все возможные варианты отношения к ним, тренер предлагает обсудить результаты игры и ту реальную помощь, которую получил для себя каждый участник.

*Упражнение 4: «Выражение чувств»*

*Время упражнения: 3-5 минут*

Цель: повышение понимания важности языка тела, налаживание связи между чувством и его телесным выражением.

Ожидаемый результат: понимание важности языка тела, связь между чувством и его телесным выражением.

Участники вытягивают по очереди бумажки с названиями чувств и молча, мимически выражают это чувство. Передвигаясь, произвольно находят партнеров, выражающих аналогичные чувства, собираются в группы. По знаку ведущего выясняют, насколько однородные группы образовались.

*Упражнение 5: «Запаздывающая гимнастика»*

*Время упражнения: 10 минут*

Цель: повышение контроля поведения, тренировка внимания и наблюдательности.

Ожидаемый результат: высокий контроль поведения, развитое внимание и наблюдательность.

Участники стоят в кругу. Водящий начинает выполнять какое-либо несложное гимнастическое упражнение (наклоны, приседания, шаги на месте и т. п.) и меняет его приблизительно через каждые 5 секунд. Участник, стоящий справа от него, повторяет за водящим каждое из выполняемых тем упражнений, но делает это не сразу, а с задержкой в 3 секунды. Очередной участник, расположенный справа, повторяет упражнения вслед за вторым участником, также с задержкой в 3 секунды, и т. п.

Приблизительно каждые полминуты становится водящим и начинает демонстрировать упражнения для подражания очередной участник, расположенный справа от предыдущего водящего, и т. д., пока в этой роли не побывает каждый. При смене водящих выполнение упражнений в кругу не прекращается.

### Обсуждение

Кому что больше понравилось – самому демонстрировать упражнения, или повторять их за другими. Какие сложности возникли при выполнении этого упражнения, чем они вызваны, как их удалось преодолеть?

### *Упражнение 6: «Каратист»*

Время упражнения: 5-7 минут

Цель: развитие двигательного контроля, элиминация импульсивности.

Ожидаемый результат: развитый двигательный контроль, низкий уровень импульсивности.

Участники образуют круг, в центре которого полулежит физкультурный обруч. Один из участников встает в обруч и превращается в "каратиста", выполняя резкие движения руками и ногами. Остальные дети вместе с инструктором хором произносят: «Сильнее, еще сильнее...».

### *Упражнение 7: «Чему я научился»*

Время упражнения: 7-10 мин

Цель: рефлексия.

Ожидаемый результат: рефлексия занятий.

Задание: дописать неоконченные предложения

- Я научился....
- Я узнал, что....
- Я была удивлен тем, что.....
- Мне понравилось,.....
- Я был разочарован тем, что....
- Самым важным для меня было....
- Завершение. Обсуждение по кругу:
- Чему научился за время занятий...

– Что буду использовать в своей жизни ...